

Jaan Kõrgesaar

# Sissejuhatatus hariduslike erivajaduste käsitlusse



TARTU ÜLIKOOL  
kirjastus



Jaan Kõrgesaar

# Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlusse

Kolmas, täiendatud ja parandatud väljaanne



TARTU ÜLIKOOL  
kirjastus

Jaan Kõrgesaar. Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse.  
Kolmas, täiendatud ja parandatud väljaanne.  
Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 2020.

Raamatu väljaandmist on toetanud Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut.

Keeletoimetaja: Mari Mets  
Küljendaja: Tiia Ilus  
Kaanekujundus: Kalle Paalits

Autoriõigus: Jaan Kõrgesaar, 2020

ISBN 978-9949-03-441-3 (pdf)

Tartu Ülikooli Kirjastus  
[www.tyk.ee](http://www.tyk.ee)

<b>Saateks .....</b>	<b>7</b>
<b>Inimliku mitmekesisuse ulatus ja hariduslike erivajadustega inimesed .....</b>	<b>9</b>
Mis on hariduslikud erivajadused?.....	9
Haridusliku erivajaduse esinemissagedus .....	11
Kuidas nimetada?.....	13
Kaasamine .....	15
Hariduslike erivajaduste põhjustajad ja liigitused.....	20
Kas andekad ja sõltlased on ka erivajadustega?.....	24
Märkamisest paigutamiseni .....	25
Üleminek täiskasvanuikka.....	28
Juurdepääs ja universaalsus (UDL) .....	31
<b>Hariduslike erivajaduste alatüübid ja nende sagedus .....</b>	<b>33</b>
Üld- ja erianekus .....	33
Õpiraskused .....	41
Kommunikatsioonipuuded .....	48
Emotsionaalsed või käitumiskasvatusraskused .....	52
Agressiivsus (Jürgen Rakaselt) .....	54
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire.....	57
Paindumatud-plahvatuslikud lapsed .....	59
Ärevushäire.....	60
Riskikäitumisest seoses aju arenguga teismeeas (Jürgen Rakaselt) ..	63
Noorsoo kuritegevus.....	65
Kiindumushäire .....	66
Autism .....	67
Kust saab abi?.....	72
Meelepuuded.....	73
Kurtus ja närvilisus vaegkuulmisena .....	73
Pimesus ja vaegnägevus .....	75
Kehapuuded .....	77
Ajutrauma .....	79
Intellekti- ja (või) liitpuuded .....	80
Uimastisõltuvus ja hariduslikud erivajadused (Erle Kuusik) .....	83

<b>Hariduslike erivajadustega seotud kohustused ja vastutus.....</b>	<b>87</b>
Sotsiaal- või majanduspoliitika? .....	87
Õigus õigluse teenistuses .....	90
HEV sekkumise, sh hariduse rahastamistase ja -mudelid.....	94
Kes peab mida märkama? .....	97
Sekkumispedagoogika .....	97
Sekkumise ühisosa.....	100
Varajane sekkumine .....	102
Tasemelõpe .....	107
Otseõpe .....	108
Tasemelõpe – ja veel midagi.....	112
Kasvatus.....	113
Internaat, õpilaskodu, ühiselamu. Režiim. Totaalasutus?	
(kaasautor Riho Rodima) .....	115
<b>Eripedagoogi Kutse-Eetika (Maili Karindi).....</b>	<b>136</b>
<b>Eripedagoogika ajaloost eestis .....</b>	<b>141</b>
Esimesed sammud.....	141
1919–1940.....	143
(1940) 1945–1987 .....	147
1986–2020.....	152
Eripedagoogika ajaloo sammudest .....	160
<b>Epiloogi asemel.....</b>	<b>162</b>
<b>Kasulikku lugemist eesti keeles .....</b>	<b>163</b>
<b>Kasutatud kirjandus.....</b>	<b>167</b>
<b>Kasulikke veebiaadresse.....</b>	<b>178</b>

Eestis järgitakse suunda, mille kohaselt erivajadustega õpilastele võimaldatakse õpet kodu lähedal, üldisemalt luuakse tingimused erivajadustega inimeste integreerumiseks ühiskonda. Mõnevõrra seostub see inimõiguste tõlgendamisega. Nimelt levib Eestis Euroopa inimõiguste kohtu, samuti Saksa autorite ja sealse põhiseaduskohtu otsuste mõjul inimõiguste kohaldamisel nn nõrk kultuuriline relativism (Lõhmus 2019: 28–29), põhiõiguste endi inflatsioon ja põhiõigusnormide käsitlemine printsiibi, mitte reeglina (seals., 41, 48–66).

Alates 1995. aastast kehtivad Eestis „Võrdsete võimaluste standardreeglid“. 2000. aastal ratifitseeris Riigikogu Euroopa sotsiaalharta, 2012. aastal – ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsiooni, mille rakendamiseks püütakse juba teist aastakümnet ratifitseerida Europarlamendis 2009. aastal vastu võetud võrdse kohtlemise direktiivi. Üldpõhimõtted kajastuvad nn Euroopa sotsiaalõiguste sambas (2017). Võrdse kohtlemise meetmed rõhuga tööhõive kasvatamisel leiab lõimitult „Heaolu arengukavast 2016–2023“. Arengukava meetmed tugevdavad puuetega inimeste õiguste konventsiooni põhimõtet, et avalikule ruumile pääseks juurde, et vajalikud teenused oleksid puuetega ja (või) hariduslike erivajadustega inimestele kättesaadavad, et rakendataks universaalsidaini põhimõtet. Viidatud direktiivi menetlemise vaheastmena käibis EL Komisjoni esitatud Euroopa puudelisusstrateegia aastateks 2010–2020. Strateegia meetmed toetavad juurdepääsu ja teisi võrdseid võimalusi, tagamaks kõikidele inimestele head elujärge ja tööhõivet vananeva elanikkonnaga Euroopas („European Disability Strategy ...“). Euroopas tervikuna täidaks loodetav-arendatav direktiiv õiguslikult lähedast rolli Ameerika Ühendriikide esmasel, 1975. aasta „haridus kõigile“ seadusele, ehkki ilma vastava rahastusmehhanismiga. Kooskõlas rahvusvaheliste kohustuste lisandumisega määratlevad alates 1998. aastast vastuvõetud seadusandlikud aktid Eestis aina konkreetsemalt osapoolte õigusi ja kohustusi sobiva õpikeskkonna loomisel erivajadustega õppuritele. Vastavat arengut on Eestis ja teistes millenniumi alguses Euroopa Liiduga ühinenud riikides oluliselt toetanud õpetajate koolituse, seire, õppevara, õppekava ja kooli arendamise alane koostöö partneritega kõrgelt arenenud riikidest.

Käesoleva õppevahendiga püütakse anda ülevaade järgmistest küsimustest:

- 1) esiteks, kas hariduslikud erivajadused on selgepiirilisel määratletav nähtus, mida tuleb sellisena ka käsitleda, või peaksime pigem keskenduma hariduslike erivajadustega inimestele;
- 2) teiseks on juttu hariduslike erivajaduste alatüüpidest ja sellest, kui sageli need esinevad; samuti kui erinevate liigituste kasutusotstarbest;
- 3) kolmandaks vaadeldakse hariduslike erivajaduste märkamise, sekkumispedagoogika ja hariduslike erivajaduste alase tegevuse rahastamise üldpõhimõtteid;
- 4) neljandaks valgustatakse varajase sekkumise ning õpinguaegse ühiselu rohkem või vähem eripedagoogilisi aspekte;
- 5) viiendaks sobib üldisi põhimõtteid illustreerima lühiülevaade eripedagoogika arengust Eestis.

Tegemist on sissejuhatava käsitlusega, mis on mõeldud nii (üli)õpilastele, pedagoogidele, omavalitsustöötajatele, haridusametnikele kui ka lapsevanematele. Lugeja võib loodetavasti kujundada endale pildi probleemidest, teedest ja võimalustest, mis seostuvad vajadusega tagada hariduslike erivajadustega isikutele elus teistega võrdsed võimalused. Teiselt poolt ei leidu selles käsitluses isegi mitte loetelu kõikidest võimalikest seisunditest ega diagnoosidest, mis seostuvad hariduslike erivajadustega. Niisama pole sellest tekstist loota piisavat juhendmaterjali pedagoogiliste sekkumiskavade (IÖK, IAK, TKK) ja rehabilitatsiooniplaanide koostamiseks, teostamiseks ja seireks.

Käesoleva väljaande esmatrükk poleks 2001. aastal saanud teoks haridusministeeriumi vaimse, moraalse ja majandusliku toeta. Kolmanda väljaandeni jõudmisel on oma osa nii siinkirjutaja emeriteerumisel 2015. aastal kui ka sügissemestril 2010 Oregoni ülikoolis. Kolmandasse väljaandesse on lisatud uusi alapeatükke ning oluliselt täiendatud mitmeid teisi käsitlusi. Vajadus kajastada samade kaante vahel või digivormis õigusruumi ja juhendmaterjali on kolmekümne aastaga vaibunud tänu tormiliselt edenenud e-varale ja seda vara korraldavatele veebisaitidele (HTM, INNOVE; SOM, EPIK jne). Väljendades kaasautoritele tänu oluliste märkuste eest, jään autorina ometi siinkirjutatu eest vastutavaks – olgu heas või halvas.

Jaan Kõrgesaar

Tartu, kevad 2020



# Inimliku mitmekesisuse ulatus ja hariduslike erivajadustega inimesed

Moto: Peaasi, et keegi mitte millestki aru ei saaks.

Eesel Iiah Allenite raamatus „Puhh lahendab probleeme“

## Mis on hariduslikud erivajadused?

Inimestena, pidevalt midagi õppivate indiviididena erinevate üksteisest oma vaimsete ja psühhomotoorsete võimete, tausta ja isiksuseomaduste poolest. David Mitchell (2017) eristab õpilaste arvestamist ja arendamist vajavate taustateguritena sugupoolt, klassikuuluvust koos sotsiaal-majandusliku staatusega, rassi ja etnilisust koos kultuuriga, veendumusi ja religiooni. Gruppide erinevused **intelligentsuses** on kuum teema nii uurijate kui ka laiema publiku seas, kirjutavad Rene Möttus ja Jüri Allik (Intelligentsuse psühholoogia 2011: 69). Intelligentsuse mõistet on üritanud laiendada vähemalt kaks populaarset autorit. Esiteks Howard Gardner, kelle 1983. aasta teooria järgi koosneb inimese võimekus paljudest erinevatest „intelligentsustest“, mis omakorda varieeruvad isikuti (Gardner *et al.* 1996). Teiseks Daniel Goleman, kes rõhutab emotsioonide („emotsionaalse intelligentsuse“) ülisuurt kaalu inimese tegevuses. Nii lisandub Golemani häälele koorile, mis osutab, et noore inimese puhul ei tule arendada üksnes vaimseid võimeid, vaid haridus peab tagama iga indiviidi oskuse ohjata emotsioone ning õppeasutustel tuleb kujundada õppurite käitumisrepertuaari (Goleman 1995, e k 2000). **Intelligentsuse, isiksuse joonte ja emotsionaalse seisundi võimalikud kombinatsioonid Mitchelli viit liiki taustateguritega viitavad inimliku mitmekesisuse ulatusele.** Iga õpetaja otsustada jääb, missuguseid arenguhooneid või erisusi tuleks neid esile tõstes kiita, mida aga püüda kas sallida, eirata, kahandada või ületada (Mitchell 2017: XVII). Erivajadustena kvalifitseeruvad kas iga karakteristiku äärmusvariandid, mitme piiripealse omaduse põime ja (või) arengukeskkonnaga konfliktis olevad omadused.

On's mitmekesisus tingimatu hüve või voorus? Looduslik mitmekesisus – jah, sest see tagab liikide pärilikkusaine säilimise arengupotentsiaalina. Ühiskonnas/kooskonnas niisama, kuid eeskätt kaugvaates. Paratamatult mitmekesisustuvates arenenud ühiskondades vähendab kirevus lühivaates vastastikust usaldust ja sidusust (Putnam 2007, Collier 2013). Kooli või õpikogukonda vaatlevad paljud

(uueneva) ühiskonna harjutusmodelina, kus muuhulgas kogetakse erinevusi. Kontaktiteooria kohaselt õpetab läbikäimine vastastikku sallima. Iseasi, et heaolu süvenedes ja inimõiguste inflatsiooni olukorras kipub kasvama kaitstavate vähemusrühmade hulk, mistõttu hakkab olukordi hägustama Tocqueville'i efekt ehk üha rohkem **püütakse ületada aina väiksemat ülekohut ja aina pisemaid erinevusi.**

Koolis jaguneb tegevus õpirühmadesse. Eriti algõpetuses on individuaalsete õpiradade rakendamine keerukam kui mitte võimatu ja paindlik inimsuhtlus mõjusam õpiprogrammist või robotist. Sageli ei ole ühes rühmas midagi õppivate inimeste omavahelised erinevused ületamatult suured, seda mitmesuguste varasemate valikuprotseduuride tõttu. Nii võib see olla ka ühes klassis õppivate õpilaste puhul. Siiski tuleb rühmaõppes (15–30 õpilast ühes klassiruumis või jagatud veebikeskkonnas) arvestada erinevusi, rakendades ühise ehk üleklassitöö kõrval võimalikult palju õppe diferentsimist, individualiseerimist ja rühmatööd. Valikuta komplekteeritud õpirühmas või -keskkonnas võib aga ette tulla raskesti ületatavaid erinevusi.

Lugejal peaks siinkohal pähe tulema õigustatud küsimus: milleks alustada eelnimetatud triviaalsustega? Vastan: et määratleda ja määrata hariduslikke erivajadusi. Nimelt pole konkreetse õppuri hariduslikke erivajadusi võimalik määrata, arvestamata korraga kahte erinevat asjaolu:

- 1) missugusel määral erinevad omavahel ühes rühmas õppijad või laiemalt, mil määral erinevad omavahel õpikeskkonda jagavad inividid;
- 2) millised on õpikeskkonna võimalused (ressursid) arvestada õppes õppurite erinevusi.

Eelmainitu tähendab ühtlasi, et katse määrata hariduslikke erivajadusi lahus konkreetse õpikeskkonna nõuetest ja ressursidest, näiteks meditsiinilise diagnoosina, tagab probleemi osalise, kohati ka pealiskaudse, isegi illusoorse lahenduse.

Võin nüüd peatüki avalause ümber sõnastada: **mõnikord erinevad õppijad oma võimetelt, taustalt ja isiksuse omadustelt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada nn peavoolus ehk harjumuspärasel ja kergesti kättesaadaval viisil, sealhulgas nii-öelda tavalises õpikeskkonnas. Sellisel viisil avalduvaid erinevusi nimetataksegi hariduslikeks või arengulisteks erivajadusteks – laiemas kontekstis lühemalt erivajadusteks.** Lastele, noortele ja nende vanematele ning pedagoogidelegi on sageli harjumuspärased ja kergesti kättesaadavad

- 1) ühtlaste nõudmistega õppekava, sh üks õppetekst, üks ja seesama omandatav ja rakendatav mõistestik ning sümbolsüsteem, paindumatu veebikeskkond;
- 2) kodulähedane lasteaed, kool või kutseõppeasutus;
- 3) 15–30 üheeaalisest õppurist koosnev rühm, klass või veebiõpperühm ühe pedagoogi või tuutoriga;
- 4) piiratult sobivaid õppe- ja abivahendeid;
- 5) jalgsi või mingi liikuriga vähem kui ühe tunniga läbitav koolitee;
- 6) (loodetavasti hoolivad, hoolitsevad, vanemlike oskustega, usaldust pälvinud ja abisuutlikud) (kasu)vanemad kodus.

Vähem mugavad, käeulatusest eemal, kuigi viljakamad õpikeskkonnad panevad proovile nii vanema kui ka kohaliku omavalitsuse. Esiteks käib mõnelegi lapsevanemale või kohalikule omavalitsusele üle jõu sõidutada õpilast kaugele kooli. Teiseks pole mõnigi lapsevanem nõus rakendama oma lapsel tavapärasest lihtsamat või nõudlikumat õppe- või ainekava ja (või) jätma last pikapäevarühma või nädalahoidu. Kolmandaks eeldab rakendatav õpe tihtipeale olulist tuge (sekkumist) koolisiseselt või väljastpoolt kooli, olgu tuutoriks või käitumisnõustajaks siis lapsevanem ise või palgatud asjatundja. Neljandaks valivad hoolivad lapsevanemad ise sageli nende hinnangul sobivama, kuigi kodukauge õpikeskkonna või kolivad selle lähedusse. Ühiselu-asjaoludest pikemalt [siin](#).

Soodsa arengu tagab lapsele laiaulatuslik isikute, institutsioonide ja muude ressursside võrgustik ning tõenduspõhiste sekkumiste individuaalselt sobiv rakendamine. Teiselt poolt võib juba ühe olulise võrgustikuelemendi nõrkus või väljalangemine kaasa tuua haridusliku erivajaduse, mille märkamine peaks omakorda tagama märkamise, identifitseerimise ja sekkumise, teisisõnu lisaressursi võrgustiku toimimiseks arengusoodsas suunas. Tõenduspõhiseid sekkumisi rakendades tuleb vältida pealiskaudsust, niisama kui sellega pahatihti haakuvat diagnoosimist [nimepillamisena](#).

## Haridusliku erivajaduse esinemissagedus

Mida suuremad on indiviidi erinevused mis tahes võime, taustateguri või omaduse sotsiaalsest ja (või) vanusenormist, seda harvemini neid isikuid kohtame. Teisisõnu, mida raskem on puue või esileküündivam andekus, seda harvemini nad esinevad. Kergemaid keele- ja kõnepuudeid, emotsionaal- või käitumisraskusi, autistlikke jooni ja õpiraskusi leidub 3–15%-l, haridussüsteemi ja õppe vähese paindlikkuse, sh võimete põhjal rühmitamise puhul kuni 25%-l õpilastest. Andekaiks peetakse

3–5% vanuserühmast, samas võib andekate arendusprogrammidesse USA näitel olla kaasatud kuni 16% mõne koolipiirkonna õpilastest.

Raskeid meele-, intellekti- ja kehapuudeid ning käitumisraskusi tuleb ette mõni mitme tuhande lapse kohta. Mõnda liitpuuet või puuet põhjustavat harvikaigust esineb ühel lapsel mõnekümnest või koguni mitmesajast tuhandest, samas diagnoositakse aasta-aastalt lastel üha rohkem kroonilisi haigusi, mida põeb XXI sajandil kuni 20% lastest.

Registreerimis- või rahastussüsteemi või identifitseerimisjuhiste muutudes „kasvavad“ ja „kahanevad“ mõned hariduslike erivajaduste kategooriad, jättes mõnikord lausa epideemia mulje. Epideemia mulje enamasti kaob, kui silmata tervikut, mille raames muutused toimusid. Nimelt pole põhjus enamasti mitte epideemias, vaid kas „märkamist“ motiveeriva haridussüsteemi *resp.* rahastamiskeemi juurutamises või liigitamise, *resp.* meditsiiniliste diagnooside sisemiste kriteeriumide muudatustes. Üks sobiv näide on autism, mida diagnoositakse XXI sajandi esikümnnenditel kümneid kordi sagedamini kui XX sajandi viimastel dekaadidel. Samas peab enamik autoreid autismi kui nähtuse enda sageduse kasvu tõeseks, osutades [teooriates](#) eeskätt empaatiavõimetuse, laiemalt aga emotsionaalse alaarengu olulist kasvu samal perioodil. (2019. aastal avaldas Tallinna Ülikooli kirjastus ühe asjaomase teooria, nimelt Christopher Badcocki diametraalse vaimu teooria, mille kohta vt Amar Annuse [tutvustust](#)). Tähelepanu pälvib autismi-diagnoosi mõnetine üleesindatus valgete ja Aasia päritolu laste ja noorte seas multietnilises ühiskonnas, jäädes latiinode hulgas alaesindatuks. Mustanahalisi indiviide leidub autismediagnoosiga indiviidide seas keskmise sagedusega, kuid nad on oluliselt üle esindatud õpi- ning emotsionaalsete ja käitumisraskuste kategooriates: jutt on 6–21-aastastest ameeriklastest (Heward 2014: 55). Muidugi leiab eelmisest sajandist ka tõelisi epideemiaid, mis on mõjutanud hariduslikke erivajadusi. Sellised on lastehalvatusest põhjustatud liikumispuuded, rasedusaegse iivelduse leevendaja talidomiidi põhjustatud jäsemete väärarengud ja Zika-viirusest põhjustatud peaju väärareng. Väiksema ulatusega on ajast aega olnud mõnede rasedusaegsete nakkuste teratogeenne mõju (punetised, toksoplasmoos jt) või nakkuslike aju- ja ajukelmepõletike jääknähud.

William L. Heward (2014: 8–9) toob HEV demograafia kohta Ameerika Ühendriikidest järgmisi näiteid. HEV-ga õpilasi on kooliealistest 12%, sh poisse kaks korda rohkem kui tüdrukuid. Alates 1986. aastat toiminud koolieelne sekkumine on olnud suurim HEV esinemissageduse kasvu põhjustaja. Vanuses kolmest üheksani HEV-ga laste arv kasvab, edasi kahaneb. 1976. aastaga võrreldes on õpiraskuste hulk kahekordistunud, seda intellektipuute vähenedes kolmandiku

võrra. Õpiraskused moodustavad HEV-ga õpilastest 42,3%, keele- ja kõnepuuded 18,6%, muud terviseprobleemid 11,6%. Intellektipuuet on 11,6%, emotsionaalseid raskusi 6,9%, autismi 5,7%, liitpuuet 2,1%, arengupeatust 1,8%, vaegkuulmist 1,2%, ortopeedilist puuet 1,0%, vaegnägemist 0,4%, traumajärgset ajukahjustust 0,4% ning pimekurtust alla 0,1%.

2016. aastal avaldatud [CENTAR-uuringust](#) selgus, et ka Eestis erineb HEV sagedus piirkonniti ja demograafilistes gruppides võrreldes 2006. aastaga. Poistest on HEV-ga 27,5%, tüdrukutest 16,6%. Vene päritolu õpilastel on HEV tuvastatud veidi harvemini kui eestlastel. Võrreldes 2006. aastaga on HEV õpilaste osakaal õpilaskonnast kasvanud 13,95%-lt 17,15%-le.

Illustreerigu ülaltoodut New Yorgi naabruses asuva 240 000 elanikuga Newarki linna mustanahaliste rajoonis asuva Quitmani kooli olude kunagine [meedia-kajastus](#).

Hariduslikke erivajadusi registreeritakse sagedamini riikides, kus kooli sise- mine paindlikkus ei taga kohapeal toimetulekut kergemate õpiraskuste, keele- ja kõnepuude, emotsionaal- või käitumisraskustega. Hariduslikke erivajadusi ei registreerita üldse riikides, kus õpilaste erinevusi (eeldatavasti või väidetavalt) suudetakse õpetuses arvestada, neid seejuures kuidagi märgistamata. Hariduslikke erivajadusi ei registreerita sugugi ka riikides, kus nendega toimetulekuks puudub igasugune õiguslik ja õpikeskkond, olgu siis koolieelses, kooli- või täiskasvanueas. Kutseõppeasutustes, eriti aga kõrgkoolides registreeritakse hariduslikke erivajadusi eeskätt rahuldamiseks taotluspõhist vajadust kohanduste ja (või) tugiteenuste järele.

## Kuidas nimetada?

---

Alates 1970. aastatest nimetatakse enamikus arenenud riikides kooliealistel lastel õpikeskkonna tavaasuutlikkust ületavaid vajadusi neutraalselt hariduslikeks erivajadusteks (edaspidi HEV, ingl SEN, *special educational needs*). Käibib ka lühivariant „erivajadused“. Rõhutamaks raskete puuete erisust kasutatakse ka kombinatsiooni „hariduslikud erivajadused ja (või) puuded“ (ingl SEND, *special educational needs and/or disabilities*). Väljaspool kooli, eriti koolieelses eas avalduvaid erivajadusi nimetatakse ka arengulisteks. Koolijärgsed probleemid avalduvad sageli toimetulekupiirangutena, kusjuures hoolekandes eristatakse psüühilisi ja kehalisi erivajadusi või piiranguid (ingl *limitations, restrictions*).

Meditisiiniliste diagnooside, mis tahes väärtuskaaluga nimetuste kasutamist käsitlevad paljud autorid sisuliselt põhjendamatu ja moraalselt pahelisena. Nimelt osutatakse tõsiasjale, et märgistatud inimest tajutakse eeskätt kui märgiga osutatud taaga kandjat, mis ühtlasi võib ilmaaegu madaldada ootusnivood ja seletada toimuvat ekslike põhjendustega („käitub nii, sest on autistlike joontega“ vms). Märgistades eiratavat asjaolu, et tegemist on eeskätt võrdväärse isiku, mitte aga näiteks „invaliidi“ või „debiilikuga“. Märgistamist või sildistamist taunitakse ka põhjusel, et mis tahes lausunud sõna, sh diagnoos muutub sildiks niipea, kui see peegeldab negatiivset, halvustavat või haletsevat hoiakut. Laste algselt neutraalne sõnakasutus omandab negatiivse varjundi täiskasvanute eeskujul (Foley 1979).

1980. aastate kaasamisvõitlejate Maynard C. Reynoldsi, Margaret C. Wangi ja Herbert J. Walbergi (1987) soovitus oli vältida hariduslike erivajadustega isikute märgistamist, kui see on vähegi võimalik. Märgistamisele (sildistamisele, stigmatiseerimisele, ingl *labeling, stigmatizing*) keskendumise asemel tuleks ideaalis pakkuda paindlikku õpet. Paindlikkus võib tähendada kas erilise õpikeskkonna kujundamist kõigile õpiedukuselt rühma alumisse ja ülemisse edukuskümnendisse kuulujatele või täpselt individualiseeritud tasemelõpet mis tahes õppeaines. Avaramas kontekstis käsitletakse eeltoodud ja neile sarnaste nimetuste muutumist mõnikord poliitkorrektse uduketramisena, vt nt [Jaan Kaplinski](#) ja [Wole Soyinka](#) kirjutisi (Sirp, 27.02.2017), samas võtmes kõlavad viited sõimusõnade inflatsioonilisusele, kattetuks muutumisele (Sallijaskond ... 2017: 17). Teisalt osutavad mitmed autorid kergendusele, mis neid tabas, kui nende erinevus identifitseeriti (hilinemisega) kas [düsleksia](#) või [autismispektri häirena](#).

Et avalikest allikatest rahastatavate teenuste rakendamine, sh HEV soodsa õpikeskkonna määratlemine ja asjaomane professionaalne suhtlus nõuavad teatavat märgistust ning diagnoositud erivajadusega õpilase käitumist võib kaaslastel olla mõnevõrra kergem aktsepteerida, siis tuleks eelistada nimetusi,

- (1) mis osutavad mingile lisaomadusele, olemata seejuures isikunimed (nt intellektipuudega inimene, autismiga õpilane);
- (2) mida eelistavad vaegurid ise („nägemisvaegur“, „liikumispuudeline“).

Nimetatud soovitude rakendamist komplitseerib mõnevõrra asjaolu, et paljud väljapaistvad puudega inimesed ja mitmed puuetega inimeste ühendused ise on tauninud esimesest soovitusest tulenevaid üha uusi lohisevaid eufemisme (nt „kehaliselt ja vaimselt välja kutsutud“, „keskmiste ja sügavate õpiraskustega“, „minimaalse aju düsfunktsiooniga“). Juba enne millenniumivahetust hakkas

nõudeid järgiv sõnakasutus raskendama professionaalide vastastikust mõistmist. Samas leidub sedalaadi poliitilisel korrektsusel nii tähtsaid eestkõnelejaid kui kaalukaid argumente. Seega tuleks järgida ühte või mõlemat ülalmainitud põhimõtet olenevalt olukorrast ja dialoogi osalistest.

Eriala asjatundjate kasutatav oskussõnavara on hariduslike erivajaduste puhul väga mitmekesine ja ajas muutuv, sõltudes lisaks riigile veel kasutusvaldkonnast ning (erinevate) rahvusvaheliste organisatsioonide praktikast. Samu nähtusi nimetatakse ja liigitatakse erinevalt (eri)pedagoogikas, meditsiinis, sotsiaaltoimekandes, avalikus ja eraõiguses. Selles tekstis kohtub muu hulgas sõnu „puue“ ja „hälve“. Nende kahe sõna eripedagoogilises kontekstis võib püüda eristada ka sõnu „hälve“ ja „häire“. Nimelt peetakse häire korral silmas organismi, psüühika või mõne funktsiooni ajutist, üsna kergesti mööduvat ja (või) kõrvaldatavat hälvet. Hälve tähendaks mingi psüühika ja (või) motoorika funktsiooni osalist, puue aga täielikku puudumist. Kurtus oleks puue, nõrgalt kuulmine üldjuhul aga hälve. Mõnel erijuhul, näiteks plahvatuse järel või raske nohu korral on nõrgalt kuulmine aga häire (Eripedagoogika terminoloogia, 1990). Paraku on rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni (RHK) tõlkes „häire“ käsitus üldtoodust avaram ning „Hariduse ja kasvatus sõnaraamatus“ (2014) piirduakse üldmõistega „hälve“. Seega pole siinkohal jagatud soovitus eristada hälvet häirest vähimalgi määral normeeriv.

## Kaasamine

---

**Idee radikaalsest koolireformist.** Õige avarasse demokraatliku ühiskonna konteksti viib erivajaduste teema Thomas M. Skrtic (nt 1995 ja 2005). Skrtic osutab vajadusele kujundada kool jäigast, standardiseerivast ja bürokraatlikust organisatsioonist ümber uuendavaks, õppivaks organisatsiooniks, Bennise ja Slateri järgi kutsutud ka adhokraatlikuks (tuletis väljendist *ad hoc*, tsit. Skrtic, 2005 järgi). Paindlikus ja uuenduslikus õppeasutuses „käivitaks kohtumine inimliku mitmekesisusega muutused“, mis vähendaksid vajadust nn sotsiaalselt konstrueeritud HEV kategooriate järele, leevendades ühtlasi eripedagoogide „IÖK-dega maskeeritud ponnistusi“ aidata lapsi ahistavalt vastuoluliste ootuste oludes. Meeskonnana, mitte üksi töötavad pedagoogid leiutaksid sellises koolis igale üksikõpilasele sobiva lähenemisviisi. Märksõnad on koostöö, vastastikku kohanemine ja reflekteeriv diskursus, mille jaoks õpilaste mitmekesisus osutuks eeliseks (ingl *asset*), mitte probleemiks ja võrdsed võimalused looksid võimalusi suurepäraseks õpitulemusteks.

Mitchell (1996) kirjeldab 1980.–1990. aastate radikaalse avaliku sektori, sh koolireformi suundi järgmiselt. Nõustav, reguleeriv ja tarniv (koolis: õpe, ingl *delivery*) funktsioon on lahutatud, riiklikke monopole on kärbitud miinimumini, teenused on erastatud maksimaalselt lepingupõhisteks, juhtimine on detsentraliseeritud ja sisendi asemel jälgitakse tulemuslikkust.

Digiajastu-kohane reformiidee on individuaalne õpirada (ingl *personalized learning pathway*). Lähenemine võib pakkuda võimalusi ASH- ja ATH-ga noortele. Aeg näitab, kas programmidega tõepoolest suudetakse kõita väikeste ja (või) intellektipuuetega HEV laste tähelepanu ja õpetada neile elementaarseid oskusi.

**Kaasava hariduse põhimõtte** järgi õpivad hariduslike erivajadustega lapsed üldjuhul kodulähedase tavakooli vanusejärgses õpperühmas, kus võimaldatakse nii kohast õpet kui ka muud vajalikku. Kaasava hariduse ideaal avaldub praktikas erinevate tõlgenduste ja rakendustena. Mõjusalt rakendatuna eeldab kaasav haridus peale pädevuse rohkelt mitmesugust ressursi ja ülimat paindlikkust. Kohane õpe tähendab muuhulgas, et välditakse *suutmissurvet* (ingl *ableism*) ehk ootust selliste oskuste omandamiseks, mis käivad üle jõu.

Paindlikkus on võtmesõna **kaasamise**, koosõppe ehk inklusiooni (ingl *full inclusion*) eestvõitlejate seisukohtades. Skrtic (2005) kirjeldab nelja 1980. aastate kaasamisteesi. Neljast ettepanekust mõjunud leebeimana M. Stephen Lilly ja Marleen C. Pugachi esitatu (1984), mis nõudis „valdava enamuse“ kaasamist, pidades silmas kergete puuetega lapsi (ingl *mildly handicapped*). Maynard C. Reynolds ja Margaret C. Wang (1987) sõnastasid nõude veidi jõulisemalt: kaasata tuleb enamik erivajadusega õpilasi. Alan Gartneri ja Dorothy K. Lipsky (1987) nõue oli kaasata kõik, mööndes vajadust eraldi kooliruumide järele sama vanuserühma raskete ja väga raskete puuetega õpilastele. Mis tahes mööndusteta ühisõppe ehk **täiskaasamise** toetajatena esinesid Susan ja William Stainback (1989; kõik viited Skrtic 2005: 239 järgi).

Üldiselt peavad kaasamise eestkõnelejad oluliseks, et puudega lapsed veedaksid võimalikult palju aega puudeta lastega samas ruumis, leidmaks eakaaslaste hulgast sõpru ning harjutades puudeta lapsi elama koos puudega inimestega. Juhtivaid puudeuurijaid Beth A. Ferri (2012) näeb sekkumisvastuse lähenemises vaat et vandenõud tagasipöördumiseks segregeeritud eripedagoogika praktika juurde. (Vt ka eestikeelset feminismiga haakuvat käsitlust.)

Teisel poolt osutavad *vennad Fuchsid*, et kaasamise näol on tegemist eeskätt võitlusega harva esinevate intellekti- ja liitpuudega laste õiguste eest, mis leiab sageli vastuseisu teistsuguste HEV-ga isikute organisatsioonidelt ja lapsevanematelt. Näiteks taotleavad vaegkuuljate ning nägemispuudega laste vanemad ja



nende organisatsioonid sageli hoopis eraldi (eri)koole, autistlike ja õpiraskustega laste vanemad vähemalt (eraldi) rühmaõpet. Teooria tasandil leiab ka sellise seisukoha: õpe/haridus rajanegu indiviidi vajadustel, mitte inimõiguste tüüpi ühiskondlikel imperatiividel (Ravet 2011). USA-s leiti, et 67% juhtudest, kui lapsevanemad vaidlustasid koolipoolse paigutusotsuse, taotlesid nad õpilasele määratust suuremate piirangutega õpikeskkonda, nt osaaega tugiõppes täisajaga tava-klassiõppe asemel (J. M. Havey 1999, tsit. Heward 2014: 73 järgi).

Näiteks ei toimi jagatud keskkonda toetav sotsialiseerumisargument autismi (ASH) korral, kuivõrd tegemist ongi eeskätt sotsiaalse puudega. Uuringud näitavad tavakeskkonda paigutatud ASH-õppureil rohkem emotsionaalseid ja käitumisprobleeme võrreldes nii tüüpiliselt arenevate kui erikoolis õppivate ASH-ga eakaaslastega. Kuigi mõnedel andmetel on tavakeskkonnas õppivatel ASH-ga õpilastel kõrgem õppeedukus, võib asjaomane pingutus põhjustada depressiooni ja enesehinnangu langust (Reed 2016: 275). Kaasamisedu on tõenäolisem, kui õppuri vaimne potentsiaal on kõrge, ASH eriomased probleemid mõõdukad, individuaalne lähenemine tagatud, klass ja kool parajat mõõtu ning pedagoogid ette valmistatud ja enesekindlad (seals., 278 ja 280).

Ressursinappus piirab mõnegi kohaliku omavalitsuse ja tavakooli võimet lahendada sageli esinevate hariduslike erivajadustega kaasnevaid sotsiaalprobleeme, mispuhul eripedagoogiline, sh logopeediline abi, päeva- ja nädalahoid, klassivälise huvitegevuse korraldamine, õpilaste toitlustamine ja turvalise suhtlusvajaduse rahuldamine osutuvad võimalikuks vaid internaadiga erilasteasutuse tingimustes, kui üldse. Väljaspool suurlinnu võimaldab vaid internaatkool arendada ja rakendada harvaesinevate HEV-te korral vajalikku piisavalt eripedagoogilist pädevust.

Kaasamise propageerijatega väidelnud isikud pole kuigivõrd kahelnud idee moraalses väärtuses ning nõustuvad, et ka eripedagoogiline sekkumine on pikas vaates osutunud suhteliselt vähe edukaks. Küll aga kaheldakse kooli kohanemisvõimes organisatsioonina ja muretsetakse, et eripedagoogika sulandamisel tavaõppesse on poliitilisi tagajärgi ehk „lahustumise“ järel väheneb sekkumisele eraldatav ressurss (Skrtic 2005: 238).

Skrtic (seals., 248) mõonab, et inim- ja rahaliste ressursside püsides samal tasemel ei saa vältida valikut. Ühelt poolt tagab klassi kõrgem keskmine tase kõrgemad õpisaavutused. Teisalt piirab õpilaskoosseisu väiksem variatiivsus võrdseid võimalusi (juurdepääsu). Skrtici hinnangul survestab pedagoogide piiratud lähenemisrepertuaar ebatüüpiliste õpilaste suunamist klassist väljapoole. Skrtici silmis on mis tahes tasemepõhine rühmitamine või korvav (ingl *compensatory*) õpe

organisatsioonilised artefaktid ehk spetsialiseerumise ja professionaliseerumise soovimatud tagajärjed, millega liituvad eksiteel olevad katsed õpet ratsionaliseerida ja formaliseerida.

Uurimused tõendavad nii koos- kui lahusõppe viljatust või viljakust, küsimus on tausta võrreldavuses ja edu kriteeriumides. Kavale ja Forness osutavad, et õppe, sekkumise toimumise koht on üldine ehk makromuutuja; oluline on hoopis see, mis koolis või klassis toimub (Gersten *et al.* 2000: 307). Huvitava vaate Eestist jõukama riigi, Emiraatide 20-aastasse kaasamiskampaaniasse esitab oma 2013. aastal kaitstud [doktoriväitekirjas](#) Nadera Emran Alborno, kirjeldades seda viies asjaomasest tegevusplaanist johtuvas lõikes: personali ettevalmistus, (füüsilise) koolikeskkonna ettevalmistamine, tugiteenused, tugitehnoloogia ja kogukondliku teadlikkuse kujundamine. Samast tööst leiab asjaliku ülevaate kaasamise tõlgendustest (Alborno 2013: 28–31). Saavutatud taseme ehk soorituspõhise õppe-rühmitamise voorustest kirjutavad teiste hulgas hiljutised majandusnobelistid [Esther Duffo](#) ja Abihijr Banerjee.

Uus-Meremaa autorid Garry Hornby (2015) ja David Mitchell (2014) ehitavad teineteisest sõltumatult üles nn **kaasava eripedagoogika** ideed, milles arvestatakse rahastamis- ja haridussüsteemi reaalsusega, eeldades toimumiskohast sõltumatut tõenduspõhist õpet. Tõenduspõhisuse Ameerika Ühendriikide varianti, [sekkumisvastust](#), edendab oma ühendteoorias keskse mõistena üks paljudest sealsete väitlusleeride lepitajatest Nai-Cheng Kuo (2015). Kuo osutab, et psüühilise erivajaduse eripedagoogiline tuvastatus võib sekkumisvastuse enda hindamisel nõuda seda, et tähelepanu pöörataks keskkondlikele asjaoludele (ebasoodsad kodused olud, õppekeelest erinev emakeel jne). Sekkumisvastuse ühis- ja eriosa Ameerika Ühendriikides ja Soomes võrdleb 2016. aastal õpetlikus artiklis Piia Björn kaasautoritega.

[Euroopa Erivajaduste ja Kaasava Hariduse Assotsiatsiooni](#) direktori Cor Meijeri uuring tuvastas 1998. aastal seose asustustiheduse ja kaasatuse määra vahel: hõreasustusega Põhjamaades oli kaasatus valdavalt kõrgem kui tiheasustusega Kesk- ja Lääne-Euroopa riikides. Kümmeaastat hiljem viitab Meijer oma [üldistavas artiklis](#) erikoolide suuremale osakaalule Euroopa loodeosa riikides ning kaasamisele kui haridusreformi (mitte laste õppeasutusse/klassi **paigutamise**, ingl *placement*) teemale. Meijerile sekundeerivad kitsamast vaatenurgast D. L. Cameron jt (2012), osutades, et Rootsi KOV haridusjuhtide kaasamisjutt kõlab Norra kolleegidest kategoorilisemalt, kuid Rootsis peetakse arvet vaid raske puude üle ning toetatakse 17% õpilasi Norra 6% vastu (Cameron, Nilholm & Persson 2012). 2019. aastal avaldatud [uurimuses](#) leidis Gunnlaugur Magnússon, et Rootsis

kolmel viimasel kümnendil avardunud koolivaliku ja hariduse detsentraliseerituse tingimustes on süvenenud sooritusvõime, vaesuse ja sisserännutausta põhine eraldatus. Vähemvõimekate, vaesemate ja muulaste valikud on ahtamad. Ühtlasi on teatud tüüpi koolides erivajadused üle esindatud, teist tüüpi koolides aga alaesindatud.

74% **küsitlitud** 124-st **Soome Eduskunna** saadikust nõustus 2019. aastal, et tavakoolis tuleks avada rohkem eriklasse oludes, kus erituge vajavaid lapsi on aina rohkem, erikoole ja -klasse seevastu vähem. USA nn IDEA-seaduste panustamine õigusele sobivale ja vähimate piirangutega haridusele (ingl *appropriate and least restrictive*) on viimastel aastakümnetel andnud kasvaval määral ainekuid tuhandetele kohtuasjadele, keskendudes nt pikendatud kooliaastale, õiglasele kohtlemisele avalikus (tasuta) õppeasutuses, teenuste kättesaadavusele ja käitumisraskuste ületamise viisidele (Heward 2014: 21).

Alates XX sajandi lõpukümnendist püütakse praktilises pedagoogikas tugevdada **tõenduspõhisust**. Eripedagoogikas on selles vallas esileküündiv David Mitchelli raamat „Mis tööpoolest toimib eri- ja kaasavas pedagoogikas: kasutades tõenduspõhiseid õpetamisviise“ (2009, teine väljaanne 2014, kolmas 2020 koos Dean Sunderlandiga). Toetudes John Hattie (Melbourne) teoses „Silmanähtav õppimine“ („Visible learning“, 2009) kajastatud metauuringutele, analüüsib Uus-Meremaa Canterbury ülikooli professor 27 tõendatult õpisoodsat „strateegiat“, millest mõnda võib ka sekkumiseks nimetada ja millest mõned on servapidi seotud kaasava õppega, kuid rakendatavad ka lahus. Osa Mitchelli raamatu analüüse ja mõttekäike kajastuvad sama autori 2010. aastal avaldatud aruandes Uus-Meremaa valitsusele: „[Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs](#)“.

Mitchell analüüsis ca 2000 uurimust, pidades silmas nende vastavust andmestandardile (korratavus, usaldusväärsus jne), niisama kui sekkumise kõrvalmõjusid ja kuluefektiivsust. Meta-analüüsis loeti veenvaks sekkumisi mõjuteguriga üle 0,7, arvestatavaks loeti ka sekkumised mõjuteguriga alates 0,3-st. Teoses esitletakse [27 sisuldasat osaliselt kattuvat mõjustat lähenemist](#) (strateegiat, sekkumist), sh rühmaõpe, vastastikkuõpe, positiivses võtmes suhtlemise ja tunnetusoskuste harjutamine; kordamine, käitumise funktsionaalanalüüs, tugitehnoloogia(d), AAK, foneemiteadlikkusepõhine lugemise õpe ja universaalsidain. Mitchell esitab kaasava hariduse (IE) valemi  $IE = P + V + 5As + S + R + L$ , milles

P = Placement (sobiv õppeasutus, klass või -rühm);

V = Vision (sihiseade);

A = Adapted Curriculum (kohandatud õppekava);  
A = Adapted Assessment (kohandatud hindamine);  
A = Adapted Teaching (kohandatud õpetamine);  
A = Acceptance (omaksvõtt);  
A = Access (juurdepääs);  
S = Support (tugi);  
R = Resources (ressursid ehk inimesed, ruum, aeg ja raha);  
L = Leadership (eestvedamine).

David Mitchell osutab, et kaasav haridus võib õigesti rakendatuna tuua kõikidele õpilastele nii õpiedu kui ka soodsaid inimsuhteid. Enamik kirjeldatud tõendus- põhiselt mõjukaid lähenemisi kätkevad endas täpseid toimumisjuhiseid, paljud eeldavad kogu õppepersonali ühistrinnet. Nõudlikud ehk töömahukad sekkumised on kallid, sobigu näiteks kasvõi meile tuttav Ivar Lovaasi autismiteraapia. Kirjel- datud sekkumiste **ligikaudne** rakendamine kujuneb seevastu ohtlikuks, kalliks ja petlikuks.

Ühendkuningriigis on eeltooduga võrreldavad kaasava õppe juhised koon- datud nn [indeksisse](#). Nii nn Euroopa agentuuri kui ka OECD materjale kajastab riigi tellitud [CentAR uurimus](#) kaasava hariduse seisust Eestis aastal 2016 (Räis, Kallaste, Sandre 2016), ehkki riike pingereastades püütakse selleski töös võrrelda võrrelda- matut. Hea näide kaasamise eelduste asjalikust käsitlest tavameedias leidub [Evelyn Kiive](#) 2019. aasta artiklis.

## Hariduslike erivajaduste põhjustajad ja liigitused

---

Hariduslike erivajadusi, välja arvatud andekust, põhjustavad viis omavahel seo- tud tegurite rühma:

- (1) vaesus koos kultuurinõrga kasvukeskkonnaga,
- (2) ebaadekvaatne ja (või) vähe toimiv õpe ja kasvatus,
- (3) sünnipärase või omandatud puuded,
- (4) õppekeelest erinev kodune keel koos eripärase kultuuritaustaga,
- (5) nõrk säilenõtkus.

Nimetatud tegurid võivad omakorda põimuda kas soodsas või ebasoodsas mõttes. Andekuse puhul on tegemist arengut soodustava kombinatsiooniga: soodsad

pärilikud eeldused arenevad edasi, põimudes arengut stimuleeriva keskkonnaga. Õpiraskuste puhul on sagedane, et ebasoodsaid pärilikke eeldusi võimendab ebasoodus arengukeskkond. Mida raskem on puue, seda kaalukamat osa mängib selle tekkes bioloogiline kahjustus, olgu siis tegemist muutustega pärilikkuskandjates, haiguste või traumadega. Enamik meele-, intellekti- ja kehapuudeid saab alguse bioloogilisest kahjustusest. Kas ja mil määral avaldub bioloogiline kahjustus HEV-na, see sõltub indiviidi säilenõtkusest ja keskkonnamõjutustest, sh eripedagoogilise sekkumise ajast, kvaliteedist ja intensiivsusest.

Näiteks uuritakse ja edendatakse Angela Duckworthi juhtimisel Pennsylvania ülikoolis [meelekindlusõpet](#) (ingl *grit*), kombineerides püsivust, sihipärasust ja **säilenõtkust**. Euroopa Komisjoni hariduse [seiredokument 2019](#) avaldab, et umbes viiendik Euroopa Liidu õppuritest jäi 2015. aastal hätta esmatasandi lugemisülesandega ja veidi rohkem õpilasi ei tulnud toime matemaatika ja loodusteaduste ülesandega. Edasi, sotsiaalmajanduslikult nõrgemas olukorras võõrriigis sündinud lastest osutus veerand õpiedukuselt säilenõtkeks. Säilenõtkusele aitavad kaasa kõrged eduootused ja klassikursuse mittekordamine. Säilenõtkust kahandavad koolist puudumine ja mõnuainete tarbimine. Kooli tasandil soodustavad säilenõtkust kooli välis- ja sisehindamine, mis seostab õpitulemusi õpetajate sooritustega, sobivate õpperuumide piisavuse ja kõrge sotsiaalmajandusliku taustaga kaasõpilaste olemasoluga.

Säilenõtkuse pealtnäha teaduslikuma-detailiseerituma versiooni näide pärineb Mirjam H. Beauchampilt (Montreal) ja Vicki Andersonilt (Melbourne) (2010), kes seostavad ajutraumajärgset toimevõimet järgmiste tegurite vastastikuse toimega. Need tegurid on aju bioloogiline küpsus, ajukahjustuse raskus, tähelepanu ja täidesaatvate funktsioonide areng, sotsiaal-emotsionaalsed ja kommunikatiivsed protsessid, isiksuse jooned ning ümbritseva keskkonna vastastikmõju käitumisega.

Hariduslikke erivajadusi **liigitatakse** mitmeti olenevalt ühiskonna (riigi) ja selle hariduskorralduse tavadest ning arengutasemest. Liigitamine on üks avaliku sektori ressursside jaotamise eeldusi ja võimalusi. Levinud on näiteks liigitamine HEV sügavuse järgi kahe kuni viie tasandi vahel. Seda kasutatakse oludes, kus õpilase nn väljasuunamisele või paigutamisele peab eelnema esialgse (tava) õppeasutuse poolne dokumenteeritud jõupingutus. Väljapoole tavaõppeasutusi võimaldatakse paigutada üksnes neid lapsi, kelle puhul tavalise õpetaja ega kooli pingutused pole õpilase HEV sügavuse ja (või) kasvukeskkonna ebasoodsuse tõttu vilja kandnud (nii on näiteks Taanis, Inglismaal ja Eestis).

Teine võimalus on rühmitada hariduslikke erivajadusi nende ulatusest lähtudes haruldasteks ja sagedasteks (ingl *low-/high-incidence*). Selline liigitus osutub viljakaks avaliku sektori teenuste plaanimisel (osa)riigi ehk makrotasandil. Eesti rahvaarvu, tervishoiu, rahvastiku tiheduse ja linnastumuse puhul osutab niisugune lähenemine näiteks seda, et nägemispuudelistele piisaks ühest-kahest koolist, õpiraskustega tegelemiseks peab aga võrgustik ulatuma vähemalt igasse linna. Käesoleva teksti sisukord kajastab osutatud jaotust mõnevõrra selles mõttes, et enne ja põhjalikumalt käsitletakse sageli esinevaid kergeid kõnepuudeid, emotsionaal- või käitumis- ja õpiraskusi. Nimetatud nähtused võivad haarata igauks üle 5% vanuserühmast. Vähem täheruumi pühendatakse harvemini esinevatele rasketele intellekti-, keha-, kõne- ja meelepuuetele ning emotsionaal- või käitumisraskustele, mida on igaühte alla 1% vanusrühmast. Muidugi on nende kahe rühma vahelised piirid pigem tinglikud ja mõnevõrra meelevaldsetele jaotusprotsentidele osutamine teenib üldorienteerivat eesmärki.

Kolmas, kõige pikema ajalooga liigitustraditsioon kombineerib tekkepõhjusi (teadaolevaid ja oletatavaid) ning avaldumise eripära. Eristatakse meele-, intellekti-, kõne- ja kehapuudeid, õpi- ning emotsionaal- või käitumisraskusi, kusjuures meelepuuded jagunevad laias laastus kuulmis- ja nägemispuueteks. Teise ja kolmanda liigituse kombinatsioonid on sageli aluseks õppe- ja taastusraviteenuse ja (või) koolivõrgu plaanimisel ning on erinevate variantidena käibel paljudes riikides (nt Saksamaal, Hollandis, USA-s ja Soomes).

David Mitchell (2017: 243) liigitab võimetevahelised erinevused kolmeks. Esiteks tervise ja kehalise võimekuse erinevused, ühelt poolt kõrged spordivõimed, teiselt poolt ajuhalvatus/PCI, vaegkuulmine ja -nägemine ning muud terviseprobleemid. Teiseks kognitiivse/intellektuaalse arengu erinevused, mille nõrgemale poolele kuuluvad intellektipuuded, õpiraskused, autismispektri puuded, düsleksia ja tähelepanuvaegus-hüperaktiivsus. Kolmandaks isiksuslikud erinevused, mille düsfunktsionaalse osa moodustavad emotsionaalne püsimatus, ühiskonnastamine käitumine ja noorsoo kuritegevus. Samas allikas (lk 249) tuuakse kuus põhjust, miks nn meditsiiniline liigitamine on kohatu. Esiteks keskendub see indiviidi puudustele, varjates õppekeskkonna piirangutest tuleneva. Teiseks eeldab see ekslikult kategooriasisest ühetaolisust. Kolmandaks pole mõnel puudega õpilasel hariduslikku erivajadust. Neljandaks näitavad uurimused kategooriapõhise õppe vähest kasulikkust. Viiendaks, kuivõrd kõik kategooriad on pidevad (mitte diskreetsed), on nende rakendamisel vaja kaalutleda. Kuuendaks avaldub kategooriapiiride suhtelisus ka nende osalises kattuvuses, nt on ATH-ga õpilastest USA-s pooltel diagnoositud ka vastandumishäiret vm käitumisraskusi.

Omamoodi õpetlik on eristada (silma)**nähtavaid ja nähtamatuid** erivajadusi (Carter & Spencer 2006). Nähtavad tunneb ära väliste tunnuste ja abivahendite järgi, nt liikumispuudega inimene kõnnib teisiti või on ratastoolis, vaegkuuljal on näha kuuldeaparaat või vaegnägija käes valge kepp. Nähtamatu erivajadus on selline, mida ei ole võimalik inimesele otsa vaadates tuvastada ja mis vajab tuvastamiseks pikemaajalist uurimist, nt õpi- ning emotsionaalsed või käitumisraskused.

Tänapäeval näib kasvavat kergete kaksik- või liitpuuete osakaal, seega on mis tahes HEV liigituse puudus näiliselt n-ö puhtad kategooriad, mida elus esineb aina vähem. Ainult osal õppuritest saab kindaks teha väga selgepiirilisi keha-, meele- ja intellektipuudeid, näiteks teatud astmes sünnipärast või omandatud vaegkuulmist, vaegnägemist, intellekti- või liikumispuuet. Bioloogiline staatus või meditsiiniline diagnoos (nt trisoomia-21 ehk Downi sündroom) avaldub iga inimese arengus individuaalselt, kõikudes nii vaimses, kõnelises, motoorses kui ka emotsionaalses arengus küllalt laial skaalal. Arengut soodustavas keskkonnas pärsitakse ebasoodsate tegurite avaldumist. Teiselt poolt ähvardavad iga ebasoodsas arengumiljões kasvavat hälbe või puudega last, nagu ka andekat last, üha uued keskkonna ja HEV vastastikmõjust tingitud arenguhälbed. Sestap on HEV puhul tegemist mitmekihilisuse, Lev Vögotski järgi primaarsete, sekundaarsete ja tertsiaarsete kihistustega, samuti erinevate puuete ja hälvete osalise kattumisega.

Hariduslikud erivajadused põimuvad osaliselt vaegurluse ehk invaliidsusega. Mõned HEV lapsed tunnistatakse lapseeast puudelisteks (vaeguriteks, invaliidideks), kui nende puue on piisavalt sügav ja nende vanemad huvitatud vastavatest sotsiaaltoetustest. Täiskasvanuil hinnatakse vaegurluse ekspertiisi käigus vastavate toetuste määramiseks toimetulekuvõimet perioodiliselt. Laste taastusravi rahastamine (käivitumine) eeldab rehabiliteerimisplaani, mis enamasti peaks sisaldama peale ravi, füsioteraapia ja säästurežiimi ka pedagoogilist sekkumist. Vaegurlusekspertiis toetub omaette rahvusvahelisele klassifikaatorile [RFK](#), mille 2001. aasta versioon on samm eemale haiguse- ja põhjusekesksusest. Nimelt keskendutakse selles liigituses varasemast selgemalt inimese funktsioneerimisele ehk toimimisvõimele konkreetses elukeskkonnas, seda siis vaegurluse (ingl *disability*) ja tervise seisukohast.

## Kas andekad ja sõltlased on ka erivajadustega?

HEV õppurite suunamist ja paigutamist (ingl *referral and placement*) käsitlevad õigusnormid ei hõlma enamasti andekaid lapsi ega ka mõnuaineid kuritarvitavaid ja (või) sõltuvushaigeid lapsi ning noorukeid. Teisalt on andekate puhul tegemist samade õpikeskkonna probleemidega, mille põhjal eristatakse muid HEV isikuid, siinkohal niisiis puuete ja hälvetega; ebasoodsa ja (või) muukeelse arengumiljöö tõttu võimendatud nõrkade eeldustega lapsi ja noori. Iseasi on see, et andekuse puhul on erinevus n-ö vastasmärgiline, seda eelkõige intellektuaalsete ehk kognitiivsete võimete poolest. Seetõttu järgitakse käesolevas käsitluses kommet käsitleda ka andekust kui hariduslikku erivajadust. Andekuse märkamisel, identifitseerimisel ja sekkumise kaalumisel on eripedagoogil nt HEVKO-na oma potentsiaalne osa täita, kuid sekkumine ise ületab enamasti nii eriomase üldise ja ainealase ettevalmistuseta eripedagoogi pädevuspiiri kui ka tema tööülesannete ringi.

Küllalt palju lapsi on eriliselt andekad vaid mõnes üksikus vallas, olgu see muusika, arvutamine, liikumine, draama, mõni ruumilise tegevuse või mälu funktsioon vm. Samas võib eriandekusega kaasneda oluline mahajäämus ühes või mitmes arenguvallas, sh kognitiivses arengus. Toomela näeb seda tüüpi eriandekate ühisjoonena nende mõtlemise tardumist, toetumist meelepõhistele detailidele (Toomela 2017: 200). Puudega eriandekate isikute prantsuse päritolu ajalooline nimetus „arukas idioot“ (pr ja ingl *idiot savant*) on jäetud kõrvale koos hilisema „autistliku *savant*’iga“, andes maad „*savant-sündroomile*“. Mitmeid silmapaistvaid loomeisikuid kirjeldatakse erakordsete (ingl *prodigious*) *savant*’idena, silmatagu siinkohal nt Cambridge’i psühhiaatriaprofessori Simon Baron-Coheni [kirjutisi](#).

**Uimastisõltuvus** on keskkonna vahendusel käivitunud ja võimendatud päriliku kalduvuse vili, mida on kergem vältida kui ületada. Uimastisõltuvus ja uimastite kuritarvitamine psühhobioloogilise nähtusena toob kaasa isiksuse, mõnel juhul ka kehalise taandarengu ning põhjustab reeglina kaasnähtusena kuritegevust. Sõltuvusele sarnaste joontega psüühikahäirena võib tinglikult vaadelda ülemäära tehnosõltuvust ning nn töönarkomaaniat. Needki, niisama kui mängurlus võivad põhjustada distressi, suhtlusraskusi, professionaalset ja sotsiaalset läbipõlemist. Haridussüsteemi, perekonna ja kooskonna ülesanne on kujundada noortel harjumusi ja hoiakuid, mis võimaldaksid elada elu isikupäraselt, viljakalt ja seda nautides, rahuldades ning tasakaalustades oma kirgi, vältides ülal nimetatud ohtlike liialdusi. Ka sõltuvus põhjustab hariduslikke erivajadusi. Teisest küljest tuleks HEV-na vaadelda pigem kalduvust riskikäitumisele, mis võib viia erinevate [sõltuvushäirete](#) tekkimisele.



## Märkamisest paigutamiseni

„Härra, teie laps ei ole nagu teised. Meil on võimatu teda koolis hoida.“

(Kool saatis Tistou tema vanematele tagasi.)

Härra Isa: „... olgu peale, ta ei lähe siis üldse enam kooli. (...) Me hakkame tema juures katsetama uut õpetamise süsteemi, kuna ta ei ole niisugune nagu teised.“

Rmt.: Maurice Druon „Tistou, roheliste sõrmedega poiss“. Paris 1957 / Tallinn 1976, lk 35–36.

**Suunamine ja paigutamine**, täpsemalt **märkamine, hindamine, identifitseerimine, toetamine, nõustamine, soovitamine ja sekkumine** on keerukad ja aeganõudvad protseduurid. 2016. aasta õigusruumis jagas puuetega laste lähedastele täpseid, selgeid ja enamasti seni kehtivaid juhiseid Eesti Puuetega Inimeste Koja väljaanne „[Teekond erilise lapse kõrval](#)“.

Arenguliste erivajadustega, teisisõnu raske puudega lapsi vanuses sünnist neljanda eluaastani peaksid märkama lapsevanemad, perearstid ja teised esmasandi meedikud, sotsiaaltöötajad ning politseinikud. Kui laps ei hakka esimesel eluaastal reageerima ümbruses toimuvale, on väga tugeva või nõrga lihastooneusega, ei õpi poolteiseaastaselt kõndima ega kõnele kaheaastasena ühtegi sõna, on lausa kuritegu jätta abi otsimata. Pole midagi olulisemat varajasest sekkumisest, mis esimestel eluaastatel tähendab perekonna, pere- ja eriarstide ning sotsiaaltöötaja ühispõnnistust nii märkamisel kui ka taastavate ja arendavate tegevuste valikul ja (sagedasel kodus) sooritamisel.

Alates kolmandast eluaastast nihkub rõhk perest väljapoole, koolieelsele haridusele, kõnele ja mängule. Nimelt toob teiste laste sekka lasteaeda või mängurühma minek esile mahajäämuse, samuti hälbed kõne arengus, sotsiaalsetes ja mänguoskustes, mida peab märkama iga pedagoog.

Koolis ilmnevad arenguerinevused kõige selgemini, kuivõrd õpitavad oskused toetuvad psüühika kõrgematele protsessidele. Iga pedagoogi roll on pakkuda oma võimaluste piires tuge. Kui see osutub viljatuks, otsitakse abi lähemalt eripedagoogilt. Kui kool ja lasteaed ei suuda rakendada rühmatööd ega üksiõpet või ei kannu need piisavalt vilja, asutakse kaaluma lapse HEV-kohaseid võimalusi väljaspool esmakooli. Kui on vaja piirata õppuri vabadust, tuleb mängu kohus. Vabaduse piiramine tuleb kõne alla püsivate ja raskete käitumisprobleemide, endale ja (või) teistele ohtlikkuse korral, seda on vaja ka sõltuvusravi võõrutusperioodil.

Märkamisel ja sekkumise kavandamisel on parim abi pädevast eripedagoogist, toeks on nii neile kui ka lapsevanematele nõustajad ja rehabilitatsiooniasutused. Mis tahes sekkumise edu eeldus on kõigi osaliste motiveeritud koostöö.

(Eri)pedagoogi ülesanne on veenda lapsevanemaid ning kaasõpetajaid pingutama, samas kaaluma uusi lahendusi, kui pingutused jäävad viljatuks.

Sekkumine terminina pärineb meditsiinist, eripedagoogikas võeti see kasutusele mõnevõrra vastandusena „arenguks soodsate tingimuste loomisele“, rõhutamaks toimimise sihipärasust, intensiivsust ja aktiivsust. Tavapedagoogikasse leidis sõna tee millenniumivahetusel nn [sekkumisvastuse](#) vahendusel, millest kirjutab nt Howell (2008). Sekkumisvastuse põhimõtte sisu kajastub ka 2018. aastal kehtestatud [põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse paragrahvis 46](#).

Heward (2014: 28–33) osutab, et **eripedagoogika ongi eeskätt sihipärane sekkumine**, seejuures enamasti ja eeskätt **individuaalselt kavandatud, spetsialiseerunud, intensiivne ja eesmärgipärane õpe** (ingl *instruction*). Sihipärase sekkumisega üritatakse ennetada, kõrvaldada või ületada asjaolusid, mis võivad jätta puudega lapse kõrvale nii õppimisest kui ka terviklikust osalusest kooli- ja ühiskonnaelus. **Ennetava sekkumisega** välistatakse võimaliku või väikese mure üleminekut puudeks. **Parandava** (ka „korrigeeriva“, ingl *remedial*; sotsiaalvaldkonnas tuntakse rehabiliteerimisena) sekkumisega püütakse kõrvaldada puude eriomaseid mõjusid, õpetades näiteks kirjaoskust või eneseteenindamist. **Asendava** (ingl *compensatory*) sekkumise käigus õpitakse kasvatama indiviidi toimevõimekust puude kiuste, nt kasutades nägemispuude korral selle korvamiseks arvutiga töötades sünteeskönet.

Kõigi arenguhälvete korral on tähtis arvestada **säilenõtkust** ehk vastupanuvõimet ehk resilientisust (ingl *resiliency*, sõj *kerksus*), mis osaliselt põimub **toimevõimega** (ingl *agency*). Säilenõtkus osutab, et 2/3 arengut ohustavate ehk riskiteguritega lastest tuleb nende tegurite kiuste õpingute ja eluga lõppkokkuvõttes edukalt toime (nn võilillelapsed). Säilenõtkust toetab perekonnavälise mentori ja rollimudeli olemasolu. Näiteks on keele- ja kultuurivähemustest ja (või) vaesest ja (või) mittefunktsionaalsest kodust pärit andekail arengurisk küllalt suur, mistõttu nende säilenõtkuse toetamisele tuleks lausa eriliselt keskenduda. Säilenõtkuse kujundamisel on tähtis tagada usaldussuhe ja positiivne elukäsitlus. Nimelt on optimism säilenõtkuse olulisemaid komponente. Optimismi kaalu eluraskuste ületamisel, haigustest ja traumadest tervenemisel on tõestanud paljud uurimused.

**Sekkumisviisidest** tuleks ideaalis eelistada tõendus põhiseid. Katseliselt tõendatud mõjuga sekkumisi leiab teaduskirjanduse vahendusel kergemini suurtest keele- ja majandusruumidest. Sellegipoolest võib loetleda rida põhjust, miks peatutakse valikus hoopis mõnel hetkel populaarsust koguval, karismaatiliselt turundataval sekkumisel (ingl *fad*). Heward (2014: 281) osutab järgmisele **viiele asjaolule**. Esiteks olukord, kus kasutusel olevad sekkumised ei „ravi“ enamikku

abivajajaid. Teiseks erivajaduse algpõhjuse sagedane ähmasus. Kolmandaks motiveerivad lootus ja vajadus palju enam kui mõistuspärasus või kahtlemine. Neljandaks kaldutakse usaldama autoriteeti ja kuulsust või moehulluse levitaja meeldivust. Lõpuks ei erista ei paljud lapsevanemad ega nende spetsialistidest nõustajad usaldusväärset tõendusmaterjali müra. Eesti mõõtu keele- ja majandusruumis saab keele ja kõne arendamisel loota vaid kodumaisele teabele. Ainemetoodikate, samuti nagu emotsionaalsete või käitumisprobleemide laste sekkumiste korral on vabaturul „maaletoomine“ veidi lihtsam, kuid valik ja vastutus jäävad pigem turundajatele kui tarbijale.

**Paigutamine** vähimate piirangutega keskkonda (ingl LRE, *least restrictive placement*), on suhteline mõiste selles mõttes, et õpikeskkond, mis sobib ühele indiviidile, ei sobi teisele (Heward 2014: 69). Seda olulisem on tagada valik alternatiivsete õppevõimaluste kontinuumis (seals.), mille tüüploetelu algab tavakooli tavaklassist ja kulgeb hõivatud õppurite hulga kahanedes tugimeetmete kasvu, kasvaval määral osaja-lahusõppe ning viimase, suhteliselt vähestele vajaliku lahendusena täieliku lahusõppe suunas kuni eriinternaatkooli, haigla- või koduõppeni. Kodulähedasse kooli peaksid mahtuma viis võimalust kaheksast (Heward 2014: 72). Individuaalse õppekavaga soovitatud paigutuslahendus pole püsiv, vaid kestab muutuste, sh eesmärkide saavutamiseni. Paigutamine seostub nii koolipõhiste kui ka -väliste teenuste kui osalusega tunni- ja klassivälises koolielus.

**Perekond.** Väikelapse elus pole midagi olulisemat tema perekonnast. Vahetust kasvukeskkonnast pärineb enamik väikese lapse oskusi. Harva esineb vanemat, kes ei tunneks oma last ega hooliks temast rohkem kui keegi teine (Heward 2014: 90). Lapsevanemate hooldus- ja õppekohustusi aitavad kanda vanavanemad ning omaksed. Puudega laste vanemad mängivad olulist rolli probleemide märkamises ja on eripedagoogi kõige tähtsamad partnerid. Tasuta kättesaadava eripedagoogilise (sh logopeedilise) abi piirdudes harvade nõustamis-, juhendamise ja harjutusepisoodidega jääb lapsevanematele laste arendamises otsustav osa. Lapsevanemate või hooldajate sõna on lõplikult määrav mis tahes sekkumise, sh paigutusotsuse korral, olgu nõustajate soovitusel missugused tahes. Mure, hoolduskoormus ja parima lahenduse otsimine suunavad lapsevanemaid ühinema, leidma täitjaid rehabiliteerimisplaanidele, vastastikku kogemusnõustama ja poliitikuid survestama.

Mõnikord sobituvad rehabiliteerimissuunalise sekkumise ja perekonna huvid ning võimalused kokku selliselt, et HEV laps paigutatakse internaatkooli. Sellega seonduvast lähemalt aga [asjaomases alapeatükis](#).

Puudega lapse vanema elu muutub ajapikku. Lapse kasvades noorukiks tuleb sageli omaks võtta puude püsivus, kohaneda eakaaslastepoolse tõrje ja nooruki alanud seksuaalsusega, otsida järeltulijale sobivat rakendust nii (kaitstud) töö kui ka huvialana. Rakenduse vajadus süveneb nooruki jõudes täiskasvanuikka, kui teemadeks kujunevad võimalikult iseseisev elu vanematest lahus, vanemate vanuse kasvades ka eestkostja leidmine (Heward 2014: 99).

Lapsevanematele suunatud eestikeelsest kirjandusest pole puudus. Soovitatagu siinkohal näiteks Maili Esiko-Liinevi ja Jane Rätsepa 2008. aastal üllitatud teost „Erivajadused eri tasemel ühiskondade inimeste elukaares“.

## Üleminek täiskasvanuikka

Suunamise ja paigutamise tähendus teiseneb, osaliselt hähtub sootuks HEV noorukite jõudes täiskasvanuikka. Senisest veelgi enam tõusevad päevakorda enesekohased, suhtlemis- ja harrastusoskused, neile lisanduvad üldised ja spetsiifilisemad kutseoskused, tulemaks toime maksimaalselt iseseisva täiskasvanuna. Eelarvestamine, logistika, toidu valmistamine ja hügieen kipuvad osutama keerukamateks, kui ollakse valmis koolis õpitud funktsionaalse arvutusoskuse ja kodumajandustundide põhjal. Enamik HEV-ga õpilasi kohaneb iseseisva eluga, tulles nii õppe, töö, kogukonna kui ka suhetega toime, kes paremini, kes halvemini. Nii mõnelegi osutub aga elu ilma hoolduse ja eestkosteta ootamatult harjumatuks (Knoll & Wheeler 2005: 502–503) ning osa inimeste „parimaks võimalikuks“ osutub toetatud või kaitstud elu ja töö (ingl *supported or sheltered employment*).

Nii täis- kui ka pooliseseisva täiskasvanuna tuleb muuta elukohta, leida sõpru ja elukaaslane, õppida juurde üld- ja tööoskusi, sageli uut ametit. Kuivõrd digitaliseerimine kiirendab ümbritseva elukeskkonna muutusi, tuleb varakult asuda õppima kohanemiseks valmisolekut kui ühte enesejuhtimise vormi.

Eestis on arvestataval tasemel HEV noorukite ja täiskasvanute kutseõpe ning üldist toimetulekut toetav koostöö. Toetatud elu näiteid leiab suuremates linnades, kuid ka Maarja külas Tartus ja Põlvamaal, Pahlka Camphilli külas Raplamaal, Väana ja Palivere noortekeskuses. Leidub näiteid külast või hooldeasutusest sotsiaalkorterisse kolinud isikutest, kellel on suurem iseseisvus. Kutseõppe lipulaeva, Astangu Kutser rehabilitatsioonikeskuse kõrval panustatakse HEV õppuritesse Tartu, Vana-Vigala, Vana-Antsla, Tallinna Kopli, Paide, Taebla, Kehtna, Narva, Väike-Maarja jt kutseõppeasutustes.

Toetatud elu kätkeb endas suhtlemisvõimalusi, reise, ühisüritusi käsikäes mitmekülgse huvitegevusega. Puuetega inimeste tegevustena on üldlevinud käsitöö- ja kunstiharrastus alates kangakudumisest ja keraamikast. Etenduskunsti-harrastuse näiteks sobib tuua teatrifestival „Savilind“ (erivajadustega inimesi kaasavast teatrist loe [siit](#)); kujutavast kunstist Meelis Luksi jalakunstnik Mellana. Etlemine, niisama kui instrumentaal- ja vokaalmuusika on põliselt kuulunud vaegnägijate meelisharrastustesse. Muusikaskeenel toimub alates 2003. aastast iga õppeaasta kolmanda veerandi viimasel neljapäeval erikoolide lauluvõistlus, viimastel aastatel on kuulda Allikabändi ja BLÄH-i. Soome 2015. aasta eurolaulu esitajana pälvis tähelepanu ansambel Pertti Kurikan Nimipäivät. Spordiharrastus on kulmineerunud koolidevaheliste spartakiaadide-olümpiaadide, eri- ja paraolümpiaga; nt on Eesti paraujujatest jõudnud saavutusteni Kristo Ringas, Elisabet Egel ja Kardo Ploomipuu.

Hilistekkeliste haigus- või traumajärgsete terviseseisundite korral tuleb inimesel väga palju ümber õppida. Mõnikord on vaja uuesti õppida sööma ja pesema, teinekord kõndima, vahel lugema ja kirjutama. Väga sageli tuleb omandada uus elustiil ja uued töösused. Taastusravi tänapäevase kontseptsiooni kohaselt õpetatakse inimest elama maksimaalselt iseseisvalt, pingutades oma võimeid ja harjutades vaegusi ületama. Tallinna ja Tartu suurhaiglate laiahaardelist panust täiendab Eestis seljaaju kahjustusega neuroloogiliste häirete kõrgetasemelise taastusravi Haapsalu Neuroloogiline Rehabilitatsioonikeskus.

Üldise, liiati siis puudega inimeste eluea pikenedes lisandub arenenud riikides koolieelse, kooli- ja kutseõppe küsimustele taastusravi- ja sotsiaaltöölaseid gerontoloogilisi ehk vanuriprobleeme. Vaeguritest on 90% üle 60 aasta vanad. 1990. aastatel jõudis Lääne-Euroopas pensioniikka arvukalt puudega vanureid, kes olid kogu tööea kaitstud töökohas kella kaheksast viieni mutrikesi karpidesse sortinud või pappkarpe voltinud. Südamestimulaator tagas nt Downi tõvega isikutele varasemaga võrreldes kahekordse eluea. Neile vanuritele osutus pea ületamatuks kohanemisprobleemiks mitte minna kella kaheksaks töökotta, vaid asuda pensionäri kombel aega veetma.

Puudega vanurid kipuvad jääma erivajadustealases statistikas alaesindatuks, kui vaegurlushüvitise ja teiste toetuste tase on vanaduspensionist väiksem. Eesti psühhootilisi ja dementsusega vaegurtäiskasvanuid ja -vanureid on hõivanud ja rakendanud mõned ettevõtted ja päevakeskused, ühtlasi toetatakse nende toimetulekufunktsioone.

Ameerika Ühendriikides koguti uuringu [NLTS-2](#) raames kümne aasta jooksul andmeid 15 000 isikult vanuses 13–21. eluaastat. Ootuspäraselt selgus, et

keskhariduseta HEV isikud on õnnetumad, jäävad sagedamini tööta, teenivad vähem, osalevad harvemini jätkuõppes ja esinevad sagedamini kuritegevuse statistikas. Ootuspärane on ka nt nägemispuudega indiviidide positiivsem välja-vaade võrreldes nt õpiraskustega ja EKR-isikutega. Kui neli aastat pärast gümnaasiumi oli tööga hõivatud 66% üldvalimist, siis HEV noortest töötas 57%. Veidi üle poole tööga hõivatud HEV noortest toimetas osakoormusega. Kutseõppega, laiemalt tertsiaarharidusega, puutus samal ajal pikemalt või lühemalt kokku 45% HEV noorukitest, üldpopulatsioonist 41%. Kogukonnas oli ennast aktiivsena näidanud umbes pool valimisse haaratud noortest. Vähemalt korra oli vahistatud 28% valimist (üldvalimist 12%).

Eestis teenisid Centari uurimuse järgi pooled 2005. aastal V klassis õppinud HEV-ga isikud viis aastat peale põhikooli lõpetamist 500 eurot või alla selle. HEV õppurid jätkasid õpinguid pärast põhikooli üldvalimist harvemini, välja arvatud tavaklassis lõpetanud, kellest jätkas õpinguid ligikaudu 90%. „Tavaõpilastest“ jätkas gümnaasiumis 80%, samas HEV õpilastest astus ligikaudu 90% kutseõppesse, samamoodi nagu Soome HEV õpilased (Kaska, Anspal 2016).

Eestis püsib oht kohelda HEV isikuid ebavõrdselt. Oht johtub osaliselt nii ääremaastumisest, kihistumisest, kärgerestumisest kui ka erinevustest ajakasutuses. Kohati napib Eestis paindlikkust kõrgete üldvõimetega düsleksia, düsmatemaatika ning emotsionaalsete või käitumisraskustega isikute (nt aktiivsus- ja tähelepanuhäirega või autismiga erianekta) kohtlemisel. Liiga sageli ei jõuta gümnaasiumi või ei suudeta läbida nõutaval tasemel gümnaasiumi õppekava. Sellise skeemi ületamise loodetavasti erandlikuks näiteks sobib esitada ühe logopeedita maakoolist konkursiga gümnaasiumi õppima asunud noormehe lugu. Nimetatud gümnaasiumis loobuti ühel erandlikul aastal emakeeletestist, kuivõrd keeleoskus polnud juba aastaid selekteerinud reaalinetes võimekaid õppureid. Esimestel õppenädalatel selgus, et noormehe tekstiloo me kannatab rohkete õigekirjavigade käes. Kaaluti õpilasele ukse näitamist, õnneks võeti aga enne õpilasest vabanemist ühendust lähimas põhikoolis töötava eripedagoogi-logopeediga (gümnaasiumis pakutakse seda teenust harva). Logopeed tuvastas düsgraafia (düsleksia), veenis õppeasutust õpilasega edasi tegelema, gümnaasium sõlmis logopeediga lepingu ja noormees asus õppima, kuidas oma puuet ületada. Motiveeritus, toimevõime ja kõrged üldvõimed tagasid edu. Noormees omandas õigekirjaoskuse tasemel, mis võimaldas tal lõpetada gümnaasiumi ning asuda ülikooli loodusteadusi õppima. Paradoksaalselt taastas gümnaasium keeletesti oma vastuvõtunõudena ülejäärmisel aastal peale kirjeldatud episoodi. Taastamispõhjus oli pettumus kirjeldatud juhtumile järgnenud aastal lisandunud düsgraafiaga õppuris, kelle ebaedu taga

olid kirjeldatud juhtumiga võrreldes oluliselt nõrgemad üldvõimed, olematu toimevõime ja saavutusmotivatsioon.

Lõpuks tuleb osutada, et puudega inimesed jäävad dramaatiliselt alaesinatuks vaeste riikide statistikas ja murede pikas loetelus, kuigi just neis riikides elab 90% maailma rahvastikust, sh puudega inimestest. Nn arengumaades ollakse rajamas esimesi erikoole, välissmissioonid püüavad lendsalkade, ühismeedia, tele- ja raadiosaadete abil suurendada elanikkonna üldist teadlikkust, juurutada uusi kombeid ja oskusi, et tagada puudeid põhjustavate nakkus- ja teiste haiguste ning õnnetusjuhtumite vältimist ehk preventtsiooni. Samas kuuluvad paljud arengumaad Freedom House'i liigituses osalt vabade ja mittevabade riikide sekka, keda iseloomustab kolmanda põlve inimõiguste rõhutamise, hoolimata kuigivõrd vastavate reeglite järgimisest (Lõhmus 2019: 48–49). (Vabad ja jõukad keskenduvad esimese ja teise põlvkonna inimõigustele, mida suudetakse kaitsta.) Teisalt toob UNESCO arengumaade üksikuid edukaid koosõppeprojekte (humoorikaks?) eeskujuks näitena, mida saab teha „vabana“ 150-aastasest üldise koolikohustuse ja mitmesuguste lahusõppeasutuste „taagast“.

## Juurdepääs ja universaalsisain (UDL)

Elukaare vaatekohast omandab erilise tähenduse tagada erivajadustega inimestele sujuv **takistusteta juurdepääs** nii elu- kui ka avalikule ruumile, mis muuhulgas nõuab hoolt ümbritseva elukeskkonna märkide ja sõnumite kommunikatiivsuse eest. 1970. aastate arhitektuurist ([Ronald Mace](#)) pärineb tänapäevane püüdlus kõikehõlmava keskkonnaarenduse, nn **universaalsisaini** või veidi erineva rõhuasetusega **kaasava disaini** poole (vt King-Sears 2009). **Universaalsisaini** all peetakse silmas elukeskkonna, eeskätt avaliku ruumi kavandamist ja rajamist mugavalt juurdepääsetava ja kasutatavana **kõikide**, sh erinevate puuetega inimeste poolt. Arhitektuuriliselt on tegu piisavalt laiade koridoride ja ukseavade, liftide, rampide, avamisseadmete ning WC-dega. Tehnoloogilises mõttes peetakse silmas nii nähtavaid kui ka kuuldavaid juhiseid, selget keelt, piktogramme, seega sageli ülesandeid, mille funktsioone võtavad alates 2010. aastast kasvaval määral üle nutiseadmete rakendusprogrammid ehk äpid. Universaalsisain saab toetada kaasavat kehalähenemist, tagades meediumi õppematerjali tajumiseks ja sooritusvõimaluse kaaslastega võrreldava pingutusega.

Õpisuunaline universaalsisain lisab liikumis- ja toimetamiskohandustele õppe, järgides põhimõtteid toetada

- 1) õppimist taastundmise kaudu, esitades materjali erineval viisil ehk pakkudes paindlikkust selles, mida õpetatakse ja õpitakse;
- 2) strateegilist õppimist mitmesuguste tegevuste ja eneseväljendusviiside kaudu ehk pakkudes paindlikke võimalusi selles, kuidas õpitakse ja ennast väljendatakse;
- 3) afekti (emotsiooni) kaudu õppimist, pakkudes mitmesuguseid kaasamisviise ehk paindlikke võimalusi motivatsiooni tekitamiseks ja alahoiuks ehk selles, miks peaks keegi tahtma õppida.

Ameerika Ühendriikide **õigusruumis** määratletakse UDL tõenduspõhise (ingl *valid*) raamistikuna haridustegelikkuse suunamiseks, mis lisaks paindlikkusele kahan-  
dab õppe eest tõkkeid, tagab sobivaid kohandusi, tuge ja väljakutseid ning hoiab  
alal kõrged ootused kõikide, sh puuetega ja õppekeelt nõrgalt valdavate õpilaste  
suhtes. Ühe õpetaja kirjelduse universaalsaisini rakendamisest leiab aadressil  
<http://www.middleweb.com/7694/finding-time-for-udl/>.



# Hariduslike erivajaduste alatüübid ja nende sagedus

## Üld- ja eriandekus

Joseph [Renzulli](#) ja Sally M. Reis (2018) osutavad, **et kolm andekuse osaliselt omavahel põimuvat valdkonda on üle keskmise üldvõimed, eesmärgikindlus ja loovus**. Samas saab kognitiivset andekust jagada üldandekuseks ja akadeemilisteks erivõimeteks; psühhosotsiaalset andekust juhiomadusteks, altruismiks ja empaatiaks; psühhomotoorset andekust liigutuosavuseks, sihipärasuseks (ingl *non-discursive*) ja mehaaniliseks mõlemakäelisuseks. Loovus võib olla suunaga kas muusikale ja (või) kunstile ja (või) millegi käegakatsutava valmistamisele.

Francoys Gagné (2003) eristas loomulikke (ingl *giftedness*) ja süstemaatiliselt arendatavaid võimeid (ingl *talentedness*), kuid esimest terminit on USA seadustes seni eiratud, rõhutamaks, et andekus on arendatav sõltumata päritolust (Heward 2014: 480).

Alates 1979. aastast on Denveris (Colorado, USA) andekuse uurimisele ja andekate edendamisele pühendunud Linda Silverman. Silverman iseloomustas andekaid koos Karen Rogersiga 1997. aasta konverentsil järgmiselt:

99% neist õpib kiiresti, arutleb hästi, on avara sõnavara ja suurepärase mälu;  
98% on uudishimulikud;  
96% on eakohaselt küpsed ja hea huumorimeelega;  
94% on tähelepanelikud vaatlejad ja empaatilised;  
93% on elava kujutlusvõimega, kestva tähelepanelikud ja tublid arvutajad;  
90% muretsevad aususe ja õigluse pärast;  
89% panevad kokku hästi legosid ja puslesid, on energilised;  
88% püüdlevad täiuslikkusele (on perfektsionistid);  
86% järgivad püsivalt oma huviala;  
84% kahtlevad autoriteedis ja võimuses;  
80% on innukad lugejad.

<http://www.gifteddevelopment.com/highly-and-profoundly-gifted/profoundly-gifted>

**Harvaesinevalt andekaid** (1 : 1000 ... 10 000) iseloomustab Silverman (1995) kui

- intellektuaalselt äärmiselt uudishimulikke;
- vaimustuvaid tavasõnadest ja lihtsatest ideedest;
- perfektsioniste ja täpsusarmastajaid;
- pikkade intuiitivsete sammude või hüpetega õppijaid;
- intensiivset vaimset stimuleerimist ja proovikive vajavaid;
- teiste mõtlemise ja loogikaga kohanedes raskustes olevaid;
- varajaste moraalsete ja eksistentsiaalsete muredega kimpus olevaid;
- kalduvaid introvertsusele, sõltumatusele ja eraldatusele.

Tegelikkuses domineerib nii rohkem kui ka vähem arenenud riikides lähenemismall andekusele kui suurte (intellektuaalsete) üldvõimete kombinatsioonile väga hea õpi- ehk akadeemilise edukusega. Vastav paradigma on hakanud muutuma vaid mõnes riigis, näiteks USA-s alates 1980. aastate keskpaigast, kui hakati arvestama ka erineva kultuuritaustaga ning sotsiaalsete, majanduslike või kehaliste raskustega õpilasi. C. June Maker ja Jane Piirto (tsit. Heward 2014: 481–482 järgi) loetlevad andekustunnuseid, mispuhul peetakse vajalikuks märgata ja sekkuda, kui õpikeskkond ei toeta üht või mitut järgmistest omadustest:

- võime kiiresti omandada, säilitada ja kasutada suurt hulka infot;
- võime seostada üht ideed teisega;
- võime langetada arukaid otsuseid;
- võime tajuda suuremate teabesüsteemide toimimist, kui see on tavaline;
- võime omandada abstraktseid sümbolsüsteeme ja nendega opereerida;
- võime lahendada probleeme küsimust ümber sõnastades ja uudseid lahendusi pakkudes.

Viimastel aastakümnetel on andekaid lapsi toetavates riikides märgatud, et üha rohkem andekaid on samas ka tähelepanuvaeguse ja (või) hüperaktiivsusega. Andekuse ja tähelepanuvaeguse eristamist **soodustavad** nende nähtuste mõned ühised tunnused. Andekuse **märkamist segab** algklassides süvenev püüd vältida mis tahes hindamist ja märgistamist. Soovitatakse panna tähele ülesannete lahendamise võimet, suhelda lapsevanematega lapse huvide ja võimete teemal, koguda ja vaadelda lapse (loov)töid, et soovitada lapsevanematel kaaluda adekvaatset õpikeskkonda. Nimelt jäävad anded ilma soodsa keskkonnata kängu ja andekate laste isiksus surutisse, kui õpetaja ei suuda tavakooli heterogeenses

klassis tagada ei piisavalt proovikive ja stimuleerivat kaaslaskonda ega rikastavaid arenguvõimalusi.

Uurimused on näidanud, et anded arenevad keskkonnas, kus andekas õpilane arendab oma annet koos teiste samaprofiilsete annetega õppuritega, kuivõrd andekad mõtlevad ja õpivad teisiti kui nende eakaaslased. Nende erinevused satuvad viljakale pinnasele, kui ollakse koos omasugustega. Suuremad nõudmised ehk väljakutsed tagavad ka rahulolu iseendaga. Kui andekad satuvad teisi juhendama ehk tuutoriteks, mis sünnib rühma- ja paarisõppes sageli, omandavad paradoksaalselt nii nemad ise kui ka kaaslased vähem õppematerjali kui eraldi, vähem heterogeenses rühmas õppides. Et paljud teemad on andekaile tuttavad, kujuneb neil halbu harjumusi, millest süütuim on mõlgutada õppe ajal oma mõtteid. Seega on andekate sotsialiseerumisele kasuks tasemerühmaõpe koos lähedaste huvide, võimete ja õpistiiliga kaaslastega. Ületamiseks tasemerühmitamise võimalikke ebasoodsaid kõrvalmõjusid, pooldab enamik andekate õpetajaid „paindlikku heterogeenset rühmaõpet“, teisisõnu osa aega sama taseme ja huvidega õppurite seltsis (Heward 2014: 509). Selle kõrval toimivad nii eraldi (internaat)koolid kui ka eriklassid.

Uurimused on näidanud **diferentseeritud õppe kasulikkust**, vältimaks alasooritust ja edutust (ingl *underperformance*, *underachievement*), käitumisprobleeme, õpitud abitust ja õpioskuste alaarengut. Andeka edukas diferentseeritud õpe eeldab õppuri individuaalset püsivust ja missioonitunnet. Andekuse uurijad ja andekate õppe arendajad on välja kujundanud selliseid loovat kriitilist mõtlemist, probleeminägemist ja ülesannete lahendamise oskust arendavaid õppemeetodeid, mis avardavad võimalusi töötada heterogeensetes klassides. Säärased arendusprogrammid annavad aga (osalise) rühma- ja üksioppega võrreldes nõrgemaid tulemusi, sest niisuguses klassis on andekaile raskem esitada jõukohaseid väljakutseid. Õppe **tihendamine** (kompakteerimine, **rikastamine**) on kulukas ja levinud, kuid oluliselt vähem viljakas (mõjukustegur 0,39) kui hästi läbimõeldud aine ja klassi **kiirendatud** (aktseleereeritud) läbimine (mõjukustegur 0,88). Ülepingutatuiks on osutunud kartused, et kiirendamine ehk „üle hüpe“ kahjustab või pidurdab andeka õppuri sotsiaalset ja (või) emotsionaalset arengut. Nimelt avaldub vaid kuni viiendikul klassi vahele jätnud andekatest arengu ebaühtlusega seotuvaid kõrvalmõjusid.

Anette Heinbokeli (2009, 2014) käsituses tähendab **tihendamine ühte paljudest võimalustest kiirendada**. Näiteks paigutades vanuse ja n-ö formaalse kvalifikatsiooniga võrreldes enneaegu lasteaeda, kooli või ülikooli; kohe teise või kolmandasse klassi/kursusele. Siia liigituks ka klassi/kursuse vahelejätt tervikuna

või mõnes aines, kaude veel klassi- ja kooliväline tegevus, erikoolid ja klassid ning paralleelõpe koolis ja ülikoolis. Selles võtmes kirjutatakse nt ajakiri [Atlantic](#) aastal 2017, et kiirendamine klassikursuse vahele jätmisena lisaks loodusteadusesse andekaid naisuurijaid.

Reisi ja Renzulli järgi koosneb õppekava tihendamine kaheksast sammust.

1. Õpieesmärkide valik.
2. Sobivate hindamisviiside leidmine, et tagada nende eesmärkide kohaseid pädevusi.
3. Nende õpilaste kindlakstegemine, kellel need eesmärgid on täidetud/saavutatud või kes võiksid need saavutada tavalisest kiiremas tempos; selles on võimalik hinnata kõiki klassi õpilasi.
4. Õpilaste teadmiste kontrollimine enne õpetamise algust ühes või mitmes eesmärgis.
5. Õppe- või harjutamisaja organiseerimine nendele õpilastele, kes on eesmärgid täitnud.
6. Sobiva õppe võimaldamine neile õpilastele, kellel on eesmärgid küll saavutamata, kuid kes üldiselt omandavad materjali teistest kiiremini.
7. Väljavalitud õpilastele kiirendamis- ja rikastusvõimaluste organiseerimine ja soovitamine.
8. Õppeandmete säilitamine, nende kättesaadavus õpilaste vanematele ja edastamine järgmiste aastate õpetajatele.

Anette Heinbokeli (2009: 160–163) üldsoovitus klassi vahelejätu kaaludes on järgmine. Tuleb olla toetav, kuid mitte ülearu nõudlik (nii vanemad, õpetajad kui ka kaasõpilased), ühtlasi vältida ebaeduka vahelejätu dramatiseerimist. Konkreetsemalt arvab Heinbokel järgmist:

1. Vahelejätjate intellektuaalne võimekus peaks ületama vastu võtva klassi keskmist. Hinnetest ja testiskooridest olulisem on isiku suhtumine õppimisse, motivatsioon töötada rohkem, edeneda kiiremini. Kahtluse korral peaks kontrollima IQ-d.
2. Sobivasse klassi võib üle viia ka sellise õpilase, kellel on mitmes vallas võimekuse kõrval tagasihoidlikud tulemused ühes vallas. Seda juhul, kui nõrgemas valdkonnas on tagatud eraõpetaja vm järele aitamine. Samas tuleks matemaatiliselt eriandekas üle viia vaid matemaatikas, kui keeleline võimekus on madal.

3. Õpetajate mure korral üle viidava õpilase arengu ebaühtluse (sotsiaalne ja emotsionaalne jäävad maha) ja selle mõju pärast segiläbi teadmatusega käitumisprobleemide võimalikust kodusest taustast võib olla vaja konsulteerida õpilase vanemate, kiirendamiskspertide või psühholoogidega.
4. Tõsiseid emotsionaalseid või käitumisraskusi ning sotsiaalprobleeme ei tohi kaasneda, õpilane peaks näitama üles püsivust ja motivatsiooni. Õppetöö kiirendamine sobib lahendama neid probleeme, mille tingis pikka aega puudunud vaimset väljakutset pakkuv õpe ja (või) klassikaaslaste intellektuaalse taseme liiga suur ebavõrdsus.
5. Füüsiline kasv mängigu rolli vaid huvi korral meeskonnaspordi vastu.
6. Võimalikku ülemäära survet vanemate poolt (õpilane ise kõhkleb) aitavad leevendada nii tulevase klassi külastamine kui ka esialgne tingimisi üle viimine esimese koolivaheajani, esimese kuu lõpuni, esimeste suurte üleriigiliste vm kontrolltööde või eksamini.
7. Õpetajad, iseäranis vastu võtva klassi õpetajad peavad suhtuma asjasse toetavalt ja osutama vajadusel abi, aitama järele, tutvustama saavutatut (teemad, oskused). Asja negatiivselt suhtuvate õpetajatega klassi pole mõtet minna, pigem oodata paremat võimalust või vaadata mõnda teist kooli.
8. Parim aeg vahele jätta on siis, kui stimuleeriva õppe puudumine on ilmne ja vahelejätt näib pakkuvat tähendusrikast alternatiivi. Sellistel puhkudel mõjub otsuse edasilükkamine rohkem kui kuueks kuuks demotiveerivalt, see mõjub laastavalt õppimisele, rühmakäitumisele, kaob huvi koolis käia.
9. Vastu võtva klassi õpetajad peaksid olema teavitatud uue õpilaste vajadustest ja sellest, mida on vaja (juurde) õppida. Sulanduda aitab paarilise määramine, kelleks sobib klassis kõrge staatusega õpilane.
10. Vahelejätu tuleks alati katsetada. Saksamaal on enamasti selgunud mõne kuu, harvemini mõne nädalaga, kas uus õpilane soovib uude klassi jääda. Ületulija peab teadma oma võimalusest naasta endisesse klassi, mida juhtub aga harva. Õpetaja peab neil puhkedel olema valmis nõustama.
11. Vahelejätt ei peaks kätkema ülearu kõrgeid ootusi, vältimaks läbikukkumistunnet, kui pöörduakse tagasi või kui hinded on senisest madalamad. Teisalt tuleb olla valmis võimaluste ammendumiseks ka uues klassis, mis avab võimaluse katset korrata.

Et andekuse märkamine ja arendamine on tähtsad, sellele viitab andekuse ja tähelepanuvaeguse sage koosinemine. Täheledatakse ka andekuse koosinemist õpiraskuste (ingl *learning disabilities*) ning käitumisraskustega, seda küllaltki

suures ulatuses. Märkamata ja arendamata andekus soodustab koolivaenuliku hoiaku kujunemist potentsiaalsete loovisikute seas.

Igas vähegi arenenud riigis otsitakse ja kultiveeritakse andekust, alustades Hiinast ja USA-st. Iseasi, kas sihikul on harvaesinev tippandekus või sagedasemad kombinatsioonid; varieerub ka paindlikkus suhtes tavalise hariduskorraldusega. Ameerika Ühendriikides kehtestati 1958. aastast peale nn sputnikuehmatust kaitsehariduse seadus, rahastamaks loodusteaduste, matemaatika ja võõrkeeletõppe elavdamist. Siiski jäi teema peagi soiku, seda kuni 1970. aastate IDEA ja nn *Javits Billini*, mis määratlevad andekust kui selliseid intellektuaalseid üld- või erivaldkonna võimeid, esitus- või kujutava kunsti alaseid ja (või) juhivõimeid ja (või) sellist loovust, mille arendamine ei pruugi olla tavakoolile jõukohane. Programmiga luuakse arenguvõimalusi vaestest peredest, puudega või nõrga inglise keele oskusega andekatele (Heward 2014: 488–489). Tõsi, Javits-programmi napp eelarve kahanes algul 2002. aasta 11 mln dollarilt 2011. aastaks nullilähedaseks, kuid alates 2016. aastast on õnnestunud **rahastust** hoida 12 mln tasemel. Võrdluseks – erivajaduste rahuldamiseks kulub USA föderaalearvest viimasel kümnendil 11–13 mld dollarit aastas.

**Egalitaarsusparadoks** kõlab nii: mida võrdsustavam on andekusprogramm, seda keerulisem on seda kaitsta, näiteks hõlmates andekushoolega 15% lastest. Põhjendatum on keskenduda normaaljaotuskõvera ülemisele ja alumisele 3%-le. Nende laste areng on ebatüüpiline ja edu eeldab diferentsitud õpet. Andekuse puhul tähendab see **koolipiirkondade laienevat panustamist eri vanuses laste iseseisvatele, olulist kiirendust võimaldavatele programmidele**.

Üks ande-arenduskeskuse näide on Johns Hopkinsi Ülikooli keskus nimega **Center for Talented Youth**. 40 tegevusaasta jooksul on sealt teiste hulgas võrsunud Mark Zuckerberg ja Lady Gaga. 45% omamaistest kaasatutest on Aasia päritolu (USA rahvastikus 5%). Aastail 2001–2007 koguti annetusi 45 mln USD, aastail 2011–2019 annetasiid programmi vilistlased 2 mln, kaasamaks neid andekaid, kes ei suuda tasuda õppemaksu. Pürgitakse nii oma riigi perifeeriasse kui ka üle ilma.

**Eesti** üle linna või üle riigi vastuvõtukatsetega koolid üritavad säilitada ühtlaselt kõrget võimekust ja õpimotivatsiooni. Kui välja arvata kujutava ja esituskunsti õppeasutused ning spordierialad, on andekuse märkamise ja kindlaks tegemise nn esimese klassi koolikatsete praktika psühhomeetrika vaatevinklist põhjendamatu. Uurimismaterjali usaldusväärsus on kontrollimata, niisama kui tulemuste seos õpieduga. Varajaste koolikatsete ja edukusrühmitamise praktika jääb maha põhimõttest pakkuda võrdseid võimalusi kõigile vastava profiili andega õpilastele, seda sõltumata nende muudest omadustest, kuivõrd otsustuse aluseks

võivad osutuda pigem just need muud omadused (etteõpetatus, emotsionaalne ja sotsiaalne küpsus, kasvatatus).

Ülikoolid otsivad ja toetavad andekaid teaduskoolide ja olümpiaadide vahendusel, nõrgem ja väga ebaühtlane on annete märkamine ja sekkumiskatsed põhikoolis, iseäranis aga algklassides ja koolieelsetes asutustes. Kaasamispoliitika mõjul [arvatakse](#), et andekate toetamine keskendub Tallinna ja Tartusse. Andeid, lisaks loodus- ja tehnikahuvi, saab arendada nii erikoolides (muusika, tants, sport) kui muudes koolivälistes huviõppeasutustes.

**Juhtimisandekust** märgatakse ja arendatakse laste- ja noorteorganisatsioonide tegevuses (õpilasesindused, skaudid jt) ja noorsootöös, see valdkond on viimastel aastakümnetel pärinud erakondade jt organisatsioonide tähelepanu. Viimasel kahel kümnendil on teise, eriti aga kolmanda taseme õppesse lisanud ettevõtluskoolitust, mis võib samuti toimida juhtimisandekuse arengu stimuleerijana. **Pedagoogilise andekuse** märkamine nende laste puhul, kes sobivad teisi õpetama, on toiminud episoodiliselt (õpetajate asendus) ning pigem tagantjärele, seda eelkõige kõrgkooli vastuvõtu kutsesobivuskatsete ajal. Tõhus-  
tunud on **tehniliste huvi ja loovuse** toetamine (robootika, programmeerimine, motosport).

Anded võivad jääda soiku, kui lapsevanemad pole asjast huvitatud ja pedagoogidel ei jätku ressursse huvipuuduse ületamiseks. Tajutakse avatud ühiskonnas kättesaadava primitiivse meelelahutuse ja uimastituru hukutavat mõju, iseäranis sellele osale kasvavast põlvkonnast, kelle vanematel ei jätku kas aega ega jõudu või siis tahtmist ega ressursse oma lapsi arendada.

TÜ teaduskooli kauaaegne direktor Viire Sepp viitab oma esinemistes Eestis levinud **müüdile**, et andekad lapsed saavad alati hakkama, mistõttu ei vaja nad oma võimete realiseerimiseks sellist tuge nagu nõrgemad. Tegelikult eirav müüt on oma olemuselt diskrimineeriv, võimaldades jätta paljudes Eesti koolides andekad märkamata, nende võimed ja vajadused sekkumise, tähelepanuta. Pole halvemat kui lasteaiast algav alateadlik alasooritus ehk püüdlik võimete vaka all hoidmine.

Saul, Sepp ja Päiviste (2007) väidavad 104 kooli (umbes kuuendik koolide koguarvust) direktori ja psühholoogi küsitluse kokkuvõttes, et Eestis samastatakse andekust eeskätt kõrge õppeedukuse ja rohkete teadmistega, mis kaude seostub ka tubliduse ja hea käitumisega. Niisugune vaade võimaldab jätta märkamata anded, mis vajavad avaldumiseks soodustingimusi. Koolijuhtide ja -psühholoogide poole pöörduakse üliharva otseselt andekuse asjus, sootuks sagedamini tullakse muuhulgas andekusega seostuvate konfliktide ning suhtlemisprobleemidega.

Autorid kahtlustavad, et need 40% positiivselt vastanutest, kes kinnitasid õppekava **tihendamise** (kompakteerimise) juhtumeid, ei pidanud silmas mitte otseselt küsitut, vaid mis tahes kiiremini läbimise viise. Küsitletavad viitasid, et suur koorumus ei jäta õpetajale aega tegelda andekatega, et õpetaja lisatööd on raske tasustada, välja arvatud kooliväline spordi-, muusika- ja kunstiharrastus. Täiendavate raskustena toodi esile õppekava ülekoormatus ja (või) paindumatus, vajadus luua õppevara, iseendi koolitamatus, andekusega tegelemise süsteemitus, sh riikliku märkamissüsteemi ehk testimise ja nõustamine puudumine. Lahenduseks pakuvad Saul jt luua andekate laste tuvastamissüsteem, motiveerida õpetaja lisatööd, sh huviringi juhendamist, korraldada keskselt lisaõppevara ning koolitada tulevasi ja tegevõpetajaid ja koolipsühholooge, pakkudes neile ühtlasi professionaalset tuge. Eripedagoogika vaatevinklist kuuluks andekuse märkamise toetamine haridusliku erivajadusena justkui koordinaatori töömaile, kuid kiirendamis- ja tihendamisotsuste ainepõhisus väljub eripedagoogi pädevusest hiljemalt põhikooli kolmandas astmes.

Tapa Gümnaasiumi andekusprogrammist on juttu ajaloopeatükis.

David Mitchelli tõenduspõhisteks hinnatud õppeviisidest tuleb selles kontekstis esile tõsta enesejuhitud ja rühmaõpet.

Illustreerin andekusprobleeme kahe kohaliku juhtumiga. Mardile meeldisid kolmeaastaselt üle kõige autod. Ta õppis tähed ja numbrid selgeks autode numbri-märkide pealt ning esimesed sõnad, mis ta iseseisvalt kokku luges, olid „Ford“ ja „Audi“. Kuueselt Mart haigestus. Mitme haiglanädala jooksul uuris Mart igavuse peletamiseks tundide kaupa autokataloogi. Haiglast naasnud Mardi vanemad märkasid, et poiss oskab arve järjestada nii kasvavas kui ka kahanevas järjekorras miljoni piires. Mart selgitas, et oli arvud selgeks saanud autokataloogis autode hindu võrreldes. Peagi selgus, et Mart oskab miljoni piires ka liita ja lahutada ning oskab pildi järgi nimetada umbes 500 automodelit. Poolteist aastat hiljem hakkas Mart esimese klassi õpilasena õppima liitma ja lahutama kümne piires nagu teisedki. Esimese veerandi lõpuks oli ta koolist tüdinenud, ühtlasi pettunud oma õpetajas, kes talle kunagi õigeid ülesandeid lahendada ei andnud. Klassijuhataja kutsus Mardi ema kooli. Ta ütles, et Mart on halvasti kasvatatud laps, kes peab end teistest paremaks ainult seetõttu, et vanemad teda kodus järjekindlalt ette õpetavad. Õpetaja ei olnud välja selgitanud, millised olid Mardi tegelikud võimed, ning muigas, kui ema ütles, et Mart õppis miljoni piires arvutama juba aasta tagasi ja ilma kellegi juhendamiseta. Õpetaja väitis: „Vanematele paistab ikka, et nende laps on andekas, aga mina olen nii kaua koolis töötanud küll, et osata teha vahet andekal ja etteõpetatud lapsel.“ Lõpetuseks andis ta soovitus: „Lõpetage ära



lapse etteõpetamine, siis lahenevad ka muud probleemid!“ Ema pöördus Mardiga lastepsühholoogi poole. Pärast testide tegemist tõdes psühholoog, et Mardil on väga head eeldused saavutamaks reaalainetes silmapaistvaid tulemusi ning andis koolile kirjaliku soovitusel koostada Mardile matemaatikas individuaalne õppekava. Kool keeldus, leides, et Mart võib ju andekas olla, aga mitte nii andekas, et ta individuaalset õppekava vajaks. Vanematel ei jäänud muud üle kui vahetada kooli, kus Mart jättis ühe klassi vahele ning jätkas matemaatikaga individuaalse õppekava alusel.

Teine lugu on Mihklist. Üle keskmise üld- ja matemaatiliste võimetega tugevalt introvertne Mihkel nühhkis suhteliselt kirju koosseisuga klassis põhikooli pingi raskustega lõpuni (üks aasta jäi vahele), et kvalifitseeruda katsetega keskmisel järjel uuepoolse linnagümnaasiumi. Eelistades tuimale klassitööle nutiseadmes nokitseda, visati ta korduva häkkimise eest omamoodi „näidispuumisena“ koolist välja. Õhtukoolis „värvika seltskonna“ eest leidmine noormeest ei kohutanud, küll aga pilt kaasõpilastest V klassi tasemel tahvli ees ülesandeid lahendamas. Mihkel pöördus matemaatikaõpetaja poole ettepanekuga lubada tal sooritada klassikursuse materjali kohta eksam. Ei-ei, kõlas vastus, kõik ülesanded tuleb läbi lahendada. Eksternina eksamiteks valmistuda ja ülikooli informaatika e-kursusi võtta tähendanuks Mihklile küll uut võimalust, kuid ka harjumatu vastutust. Noormees asus taas sooritama vastuvõtukatseid justnagu harjunud, kuid kasvavalt eakohatusse ja kohanematusse õpikeskkonda.

## Õpiraskused

---

**Õpiraskusi** (ingl *learning disabilities* USAs, *learning difficulties* Suurbritannias) määratlesid Samuel Kirk ja James Gallagher 1963. aastal kui lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisprobleeme ning õpilaste liigaktiivsust, mis pole põhjustatud vaimsest alaarengust. 1970. aastatel kirjeldasid Tatjana Vlassova, Maria Pevzner ja Vladimir Lubovski Moskvast mõnevõrra sarnast nähtust, mida nimetati vaimse arengu peetuseks. Esialgu peeti nähtust nii USAs, tollases Nõukogude Liidus kui ka Lääne-Euroopas valdavalt ajutiseks ja ületatavaks. Aastatega kujunenud hariduskogemus ja sellealane uurimistöö näitas aga, et ületatavad ehk ajutise iseloomuga õpiraskused umbes veerand. Ajutise raskuse ületamisele suunatud sekkumisprogramme on rakendatud nii koolieelikutele (*Head Start* USA-s, Eesti eri- ja sobitusrühmad), algklassiõpilastele (nn ajutise vaimse arengu peetusega laste klassid ja koolid N. Liidus 1980. aastatel) või edutust kogenud teismelistele (Reuven

Feuersteini kaheaastased ettevalmistusklassid Iisraelis). Eestis 2018. aastal jõustunud regulatsioonide järgi peaks osale sellistest õpilastest piisama nn üld(isest) toest, mõni vajab nn täiendavat tuge.

Tänapäeval määratletakse õpiraskusi ajutalitluse või aju struktuuri neurobioloogiliste hälvetena, mis seostuvad inimese taju, mälu, mõtlemise ja kõnega. [Teadlased panevad aju-uuringutele lootusi mitmeid vaegusi siduva nähtuse mõistmiseks](#). Lapsevanemaid ja isikuid endid võib neuroidentifitseerimine isegi lohutada, pedagoogide roll on ületada avaldumisvorme. Õpiraskused avalduvad inimese suulise ja kirjaliku kõne, arutlus- ja meenusoskuste, teabe struktureerimise ja arvutamisoskuste valdkonnas. Õpiraskused varieeruvad nii oma laadilt kui ka sügavuselt. Õpiraskus pole ravitav selle sõna meditsiinilises tähenduses, enamasti pole ta ka pedagoogilise sekkumisega lõplikult ületatav. Õpiraskus esineb sageli perekonniti. Õigeaegse adekvaatse toe ja sekkumise korral tulevad õpiraskustega lapsed toime nii jõukohase õppekava nõuete kui ka töö- ja perekonnaeluga. Mõnigi koolis õpiraskusi kogenud inimene on elus teinud silmapaistvat karjääri.

Lapsevanemad peaksid arendama oma õpiraskustega laste tugevaid külgi, teadvustades samas koos pedagoogide ja nõustajatega võimalikke tuleviku-piiranguid. Koolist saadakse abi, kui püütakse mõista haridussüsteemi ja avaldatakse sellele survet, kui suheldakse asjatundjatega, tagamaks, et laps omandab parimad õpiviisid. Nii on loota, et õpilane tuleb erinevate raskustega paremini toime. Mõnes USA edukas nn kiirenduskoolis kasutatakse õpiraskustega laste arendamiseks põhimõtteliselt sama skeemi mis andekate puhul, varieerides huvipakkuvaid valikaineid, kordamiste sagedust, õpirühma suurust ja koosseisu ning teisi õpikeskkonna elemente.

Martin Kutscher (2014: 88–91) jagab koos Robert R. Wolffiga järgmisi soovitusi. Eeldatakse, et lugemisoskus on oluline, kuid veel olulisem on olla õnnelik ja abi-valmis. Sestap tuleb eelistada kohandavaid lähenemisi otsesele tõrjele (ingl *hammering away*) ning keskenduda vaeguse kompenseerimisele, näiteks suuredades kuulmistaju raskuste korral visuaalteabe mahtu. Iseseisev töö pole õpiraskustega lastele jõukohane, nad vajavad püsivalt abi nii koolis kui ka kodutöödega. Enne ülesande lahendamist peab eelnema selle mõistmine. Ülesanded olgu liigendatud ja kordusi jagugu piisavalt.

Õpiraskus piirneb kerge intellektipuudega. Kuivõrd kerge intellektipuude puhul omandatakse sobiva õppe korral piiratud funktsionaalne kirja- ja arvutusoskus ning ollakse võimeline elus suhteliselt napi toega ise hakkama saama, siis käsitatakse kergeid intellektipuudeid tänapäeval sageli pigem õpiraskustena, vastandatuna (mõõdukale, raskele ja sügavale) intellektipuudele.

Ameerika Ühendriikides on ühe või teise õpiraskusega inimesi 15% elanikkonnast, koolis iga viies õpilane, neist 80% lugemisraskustega (düsleksia). Nagu andekusega, kaasnevad õpiraskustega sageli tähelepanuvaegus ja hüperaktiivsus, käitumis- ja sotsialiseerumISRaskused. Õigusloomes püütakse vältida õpiraskuste samastamist muudest puuetest ja hälvetest või ebasoodsast arengumiljööst tingitud lähedast laadi probleemidega. [Õpiraskused kattuvad osaliselt düsleksia, düsgraafia, vaimse arengu peetuse, düsfaasia ja MBD-ga](#). 2013. aastal selgitas Toronto professor Rosemary Tannock DSM V väljaande õpiraskuse kriteeriumite muutusi. Esiteks ühendati seni erinevad alajaotused (lugemisoskus jm) üheks üldiseks. Teiseks loobuti nõudest, et õpiedutus olgu vastuolus intellekti arengutasemega.

Pole põhjust arvata, nagu oleks Eestis õpiraskuste poolest eelmärgitust oluliselt erinev seis. Muutuvate statistikanäitajate taga on erinevad õigus-, märkamis- ja sekkumisolud. Hinnanguliselt käibib Eestiski idee, et rahuldavalt ei jõua edasi 25–35% õpilastest. Selline maht kajastus 1990. aastatel 10% õpilaste väljangevuses põhikoolist. Koolieksamiga lõpetamine jt meetmed on lõpetamisanäitajat kasvatanud, [2013. aastal langes põhikoolist välja vaid 0,7%](#), enamik nendest poisid. Kooliteed alustanutest täheldatakse edutusriski, eeskätt lugemiskursi umbes 15%-l lastest.

Majanduslikel ja hariduskorralduslikel kaalutlustel püüab seadusandja piirata õpiraskustega isikute ringi, kellele laieneb õigus erikohtlemisele. USA-s püüti aastakümneid rajada asjaomast piirangut üldvõimekuse erinevusele edukusest: ainult oluline erinevus (piisavalt suure) üldvõimekuse ja (alla võimete) õpiedukuse või soorituskaalade tulemuste vahel andis aluse sedastada õpilasel õpiraskusi. Hiljem asendas seda lähenemist **sekkumisvastuse** skeem.

Samas jäävad ametlikus statistikas mõõdupuud ebamääraseks ja rakedatavad valemid vastuoluliseks, mistõttu õpiraskusi „esineb“ osariigiti laial skaalal, alates 2,9%-st Georgias kuni 9,2%-ni Massachusettsis. Õpiraskuste kui nähtuse vastuolulisust, sekkumiskursi ja vastava sildi ebasoovitavust kajastab ka nn spektrite esiletõus, iseäranis düsleksiaspektri ja aktiivsushäirespektri näitel, vähem autismispektri näitel.

Mõnes Euroopa riigis, kus ametlik poliitika on kaasamine ehk koosõpe ehk inklusioon, on viimasel kümnel aastal hääbunud olematusse peaaegu igasugune HEV statistika (nt Rootsis, Norras ja Itaalias). Edasi, paljudes vaestes Aafrika ja Aasia riikides pole jõutud usaldusväärse levikustatistikani. Kuivõrd ei olda suutelised tagama koolikohustust, kajastab statistika vaestes riikides vaid neid õppureid, kes käivad (tava- või eri)koolis.

„Rahuldamata vajadustest“ pääsemiseks kombineeritakse sageli kahte lähenemist. Esiteks kehtestatakse HEV kulude või HEV õpilaste arvu ülempiir. Näiteks kehtib Ühendkuningriigis HEV õpilaste arvu ülempiir rahastamise mõttes 11%, ehkki ülevaadetega on sedastatud, et HEV õpilasi on Ühendkuningriigis 18% õppurite üldarvust. Eestis kehtis 11% kvoot lühikest aega poolametlikult aastatel 2010–2011 ning taastati mingis ulatuses 2018. aastal alanud tegevustoetustega. Teiseks tõhustatakse HEV määratlemise protsessinõudeid, et sätestada, mida peab tegema tavakool, enne kui hakatakse õpilasi sealt välja suunama (Taani, Ühendkuningriik).

Õpiraskuste korrigeerimise loomulik hariduskorralduslik tee on õppekava, sh õppe, õppetekstide, koduste ülesannete, tugisüsteemi, üleviimis- ja eksaminõuete paindlikustamine, kooskõlastamine õppurite tegelike, küllalt erinevate võimetega. Rootsi eripedagoogika patriarhe, 1918. aastal sündinud Olof Magne kirjutas 2000. aastal, et ühelt poolt on Rootsis 1950. aastate eksperimentide tulemusel alates 1970. aastatest üles ehitatud küllalt hea ning paindlik eel- ja põhikool. Teiselt poolt heidab ta Rootsi poliitikutele ette ülemääraseid ambitsioone õpilaste saavutustele, mis toob jätkuvalt kaasa „õppimise“ üle võimete koos kaasneva isiksuse hälbega.

Rootsi näide on selles mõttes õpetlik, et Kesk- ja Ida-Euroopa riigid on õppekava paindlikkuses ja jõukohasuses valdavalt poolel teel. Ka Eestis jätkub teatav õppekava- ja koolikorraldusealane ebamäärasus, mille tõttu pole kindel, et võimetekohane õpe on tagatud nendele õpiraskustega õpilastele, kelle üldvõimete lagi on umbes tavakooli VI–VII klassi tasemel. Jõukohase pingutusega saavutatava eduelamuseta õpilasele tähenduslikult olulises vallas ei kujune aga õpilastel [eduusku](#) ega motivatsiooni püsida koolis IX klassi lõpuni. Võrdluseks lisatagu, et lihtsustatud ehk abiõppekava lagi kerge intellektipuudega õpilastele vastab IV–V klassi intellektuaalsetele nõuetele, toimetulekuõppekava aga koolieelsele haridusele. Hoolduskoolis keskendutakse oskustele, mida puudeta laps valdab mõneaastaselt.

Järgnev küllaltki tüüpiline näide õppimislünkadest, mis näiliselt avalduvad kõne(taju)puude või püsiva õpiraskusena, pärineb ühest Eesti tavakoolist. VII klassi poiss Jüri jäi koolilogopeedi juurde istuma, kui kõik teised keskastme õpilased olid lahkunud, ise murelik ja häbeliku olekuga. Vesteldes õnnestus eripedagoogil luua usalduslik kontakt ja Jüri tunnistas, et ta ei saa aru koduülesandest, mille peale tuleb peagi kontrolltöö. Ülesanne oli verbist, selle põhivormide tundmisest, pööramisest eri aegades ja arvus. Sõnad „verb“, „põhivorm“, „pöörama“, „ainsus“, „mitmus“, „tegevusnimi“, „olevik“, „minevik“ olid talle tundmatud, vähemalt selles

kontekstis. Sõnaseletuste ja lihtsate eluliste näidete varal sai Jüri sellest ülesandest jagu.

**Ühendkuningriigis** õpivad erivajadustega lapsed ilma riiklike eriõppekavadeta, kuid erinevalt Rootsist peetakse seal HEV üle arvet. Kergete õpiraskuste korral tähendab eriõppekava-aluse puudumine vajadust käsitleda nime poolest ühtesid ja neidsamu teemasid heterogeenses klassis või paindlikus tasemehüppes (ingl *flexible instructional level grouping, flexible achievement grouping, skill-level grouping*), vahelduva mitmel alusel rühmitamise korral (ingl *multiple grouping formats*) või erikoolis ühevanuste õpilastega. Inglise terminoloogias sügavamate õpiraskuste korral võivad aga ajalootundide aineks pikka aega olla mõisted „enne“, „pärast“, „eile“ ja „homme“; geograafias „parem“, „vasak“, „ülal“, „all“, „ees“ ja „taga“. Brittide mõjuvõimsa eripedagoogide kutseorganisatsiooni NASEN juht Brian Robbins põhjendas oma aktiivsust HEV lülitamisel Suurbritannia (ainsasse) 1988. aasta riiklikku õppekava kartusega, et erineva õppekava korral käsitataks eripedagoogikat pigem peavooluvälise (loe: progressivastase, taunitava, ebahumaanse – siinkirjutaja märkus) nähtusena. Nimelt jätkuvat Ühendkuningriigis katsed tõrjuda HEV õpilased tavakoolist välja ning luua ainete kaupa tasemeõpperühmi jms (ingl *tracking, streaming*). Robbins osutas, et inimõiguste diskursuses ei tähenda väga tähtis sõna „juurdepääs“, ka „ligipääs“ (ingl *access*), HEV kontekstis üksnes võimalust eirata ruumibarjääre, vaid ka vaimsete tõkete ületatavuse tagamist (Robbins 2000: 19–21, 36–39).

2012. aasta [Brookingsi instituudi aruanded](#) vaevad muuhulgas, millisel kujul on tasemehüppetamine USA-s peale 1980. aastate süüdistusi rassilises ja klassikuuluvuse põhjal diskrimineerimises [taas populaarsust kogunud](#). Aastail 1998 kuni 2011 kasvas neljanda klassi õpilaste lugemisoskusepõhine rühmitamine 28%-lt 71%-le, matemaatikas 40%-lt 61%-le. Rühmitamisevastased peavad seda kodanikuõiguste rikkumiseks, kuivõrd tegevus madaldab ootusi. Pooldajad osutavad oskuste paranemisele.

Robbinsi viidatud vaimsete barjääride ületamine tähendab

- 1) pedagoogi positiivset hoiakut igäühe suhtes ehk HEV õpilase käsitamist väärtusliku, ehkki teistsuguse indiviidina;
- 2) õpikeskkonna sobivust;
- 3) teabekeskonna arusaadavust;
- 4) õppenõuete jõukohasust.

Eestis töötab paarkümmend kooli osaliselt või täielikult nn lihtsustatud või abiõppekava põhjal, neist enamik on internaadiga. Alates 2011. aasta sügisest peab igas (tava)koolis olema eripedagoog ja keegi, kelle tööülesanne on koordineerida hariduslikke erivajadusi (nn HEVKO). Paljudes koolides on avatud õpiraskuste korrigeerimiseks erinevate nimedega (sõltub seadusandlusest) õpiraskustehrümi ja -klasse, oma osa on koolilogopeedi kõnearenduslikul üksi- ja rühmatööl. Kaasamispoliitika käsikäes lapsevanemate ootuste ja pearahavajadusega soodustavad õppimist kodulähedases tavakoolis. Asjakohased PGS 2018. aasta soovitusel üldise ja eritoe kohta peavad veel ennast tõestama. Kaasnevate EKR või tervisprobleemidega õpiraskustega lapsi õpib teisteski erikoolides. Õpilastele saab koostada individuaalõppekavu ja hinnata neid aineti diferentseeritult. Paraku on mitme kodulähedase koolitusvõimaluse rakendamine piiratud linnalise asukoha ja vastuoluliste institutsioonihuvidega (vajadus hoida õpilasi pearahasäilitamiseks *versus* soov saada positiivseid tulemusi riiklikes tasemetöodes, PISA-s ja eksamites). Napib ka õpetajate võimalusi, vahel ka huvi tagada (eel)teadmiste piisav omandamine, selmet järgida õpikute raskepärast teabeküllust. Mõnikord napib ka erinevaid õpikeskkondi.

Eesti tavakoolid on rakendanud viimasel 90 aastal erineval määral abiõpetajaid ja õpetaja abisid, eripedagooge, sh logopeede, sotsiaalpedagooge ja psühholooge. Õpilasi on õpetatud ajutistes või püsivates erinimelistes klassides ja tasemerühmades, „käitumiskallakuga“ klassides, rühmiti või üksikhaaval enne või pärast tunde või vastava tunni ajal. Paraku on uuel millenniumil pigem suletud kui avatud teatud oludes vajalikke õpilaskodused (internaate, ühiselamuid).

Rõhutatagu siinkohal veel kord, et madal intellektuaalse (kognitiivse) arengu tase (lihtsustatud või toimetulekuõppekava sobivus) ei eelda iseenesest ega möödapääsmatult õpetust vastavas erikoolis (lasteaias, rühmas, klassis). Nii-sama ei eelda seda meelepuuded või andekus. Ka käitumishälvete ja uimastisõltuvuse korral pole asjakohane alustada sellest, et „paigutada“ hälvik või sõltlane mujale. Iga väikelaps, koolieelik, koolilaps, nooruk, puudega täiskasvanu või vanur on erinev, isiku ja puude eripära tingib vajaduse erineva õpikeskkonna järele. Individuaalõppekava võib koostada igale seda vajavale õpilasele mis tahes koolitüübis. Probleem tekib **ressursside piiratusel rakendada sobivat õppekava**; mõnegi käitumishälbe ületamine peaks algama individuaalõppest, mida võib nimetada ka teraapiaks. Jutt pole enam eeskätt ja ainult rahast, vaid pädevast juhtkonnast ja pedagoogilisest personalist. Nimelt võivad õppuri intellektuaalsed ja kehalised piirangud või käitumisavaldused põhjustada vajadust pädeva lisapedagoogi või abipersonali, ruumide ja õppevahendite järele,

keskendumaks eritingimusi vajavate oskuste õpetamisele. Pädevus kujuneb aga õpitu sümbioosis kogemusega. Kogemus on mõjus, kui juhtumeid on tihedalt ja need on mitmekülgsed. Asjakohane paralleel sobib tuua New Yorgist, kus kuberner vetostas 2012. aasta juulis eelnõu, mis oleks laiendanud HEV õpilaste võimalusi õppida maksumaksja kulul mõnes erakoolis.

Nõnda vajavad üsna sagedase kerge intellektipuudega (õpiraskustega) õpilased lihtsustatud õppekava täitmiseks muuhulgas aastast aastasse aina kasvaval määral tavakoolis mitteharrastatavaid käelisi tegevusi, mis tagavad õpilastele jõukohaste pingutuste läbi saavutatavaid eduelamusi. Edasi, mõõduka ja raske intellektipuude korral on õppekava aineteadmiste rubriik rakendatav vaid äärmiselt tinglikult. Peale ajaloo- ja geograafianäidete sobib n-ö igaveste ja jõukohaste teemade näiteks pikk ja lühike salm, füüsikast kõva-pehme ning keemiast vesi-puhastusvedelik.

Asjakohase ressursina võib siinkohal käsitada ka tavakooli pedagoogide ja puudeta eakaaslaste valmisolekut õppida ning tegutseda koos puudega õpilasega. Sellekohase täiendusõppe ja selgitustöö korral ning ainelise ressursi lisandudes paranevad nimetatud hoiakud, areneb edasi puudega ja puudeta laste koosõpe ehk kaasamispraktika. Väikeste koolidega maapiirkondades toetab kaasamist ka nende asukoht, mis on sageli kaugel sobivast erikoolist. Paradoksaalselt soodustavad maakoolis koosõpet õpilaste arvu vähenemisega potentsiaalselt süvenevad raskused kooli majandamisel. Väikekoolis on sageli raske õpet sisuliselt diferentseerida oludes, kus õpilastel on õpioskused välja arendamata.

Õpiraskustega lastest on 80% hädas **lugemise ja kirjutamise** omandamisega. [Düsleksiati leiame ka 33–45%-l aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lastest, kellest lisaks 11%-l on düskalkuulia.](#) Lugemis- ja kirjutamiskeskused pole enamasti ei ajutised ega lõplikult ületatavad. Vastupidi, need on valdavalt elukestvad nähtused, niisamuti kui paljud teised puuded ja hälbepärsed. Eripedagoogilise sekkumise eesmärk on neil puhkudel arendada lugemis- ja kirjutamisoskusi õppuri jaoks maksimaalselt kõrgele tasemele, kuivõrd funktsionaalne kirjaoskus on üks elus toimetuleku soodustegureid. Torgeseni ja Wagneri (1998) ülevaade vastavatest uurimustest näitab, et kõige tõsisemate lugemisprobleemide korral on raskus sõna dekodeerimise tasandil, mis seostub muu hulgas hääldepuudega (raskused taastada suulise kõne sõnade häälikulist struktuuri). Kergemad probleemid on üldisema psühholingvistilise ja kognitiivse alavõimekuse taustaga: sõnavara ja mõistemaailma ahtrus ning analüüsi- ja sünteesivõime nõrkus pärsivad inimese võimet mõista keerukama ehitusega, väljajättelisi lauseid ning tekste tervikuna. Kirjutamiskeskuste korral põimuvad spetsiifiliselt veaohhtlikud tajumis- ja

kodeerimisraskused (eesti keeles nt sulghäälikute välte puhul) tendentsiga teha palju juhuslikke vigu. Kui domineerivad eriomased vead, nimetatakse nähtust düsgraafiaks, kui juhuslikud, siis õpiraskusteks või vaimseks alaarenguks. Teist juhtu võimendab oluliselt süsteemitu ja üle jõu käiv õpe. Düsgraafia ületamine nõuab eriomaseid õpetusvõtteid, mida valdavad sellekohase ettevalmistusega eripedagoogid, sh logopeedid. Märgitagu, et mõnes teadustraditsioonis nimetatakse düsgraafiaks ainult neid kirjutamispuudeid, mille korral on meditsiiniliselt diagnoositud ajukahjustus.

Õpiraskused avalduvad enamasti ka matemaatikas, eriti tekstülesannete lahendamisel, mis eeldavad hulgakujutluste, tehete valdamise, teksti mõistmise ja analüüsi-sünteesivõime põimet.

Vastuolulisi tulemusi näitavad uurimused õpiraskustega laste sotsiaalsete oskuste valdkonnas. Kavale ja Fornese 1996. aasta ülevaates 152 uurimusest leitakse, et 75% õpiraskustega lastest on sotsiaalselt vaegarenenud, mis võib omakorda põhjustada tõrjutust jms (tsit. Heward 2009: 185 järgi). Teistes uurimustes pole sedastatud erinevusi õpiraskustega ja -raskusteta õpilaste staatuses ning mõnigi õpiraskustega õpilane leitakse olevat äärmiselt populaarne. Heward pakub seletuseks, et madala või kõrge staatuse põhjus pole mitte niivõrd õpiraskus, kui-võrd erinev sotsiaalne õhustik, mille loovad õpetajad, vanemad, kaaslased jt õpiraskustega õpilaste suhtluspartnerid (seals.).

## Kommunikatsioonipuuded

Ameerika kõne, keele ja kuulmisassotsiatsioon ASHA liigitab kommunikatsiooni-puueteks kõne-, keele- ja keskse auditiivtöötluste puuded, samuti kuulmispuudega indiviidide kõne. **Kõne ja keelepuudeid** (ingl vastavalt *speech and language disorders*) esineb olenevalt kriteeriumidest 3–20%-l kooliealistel lastel ja 6–9%-l lasteaialastel, poistel kaks-kolm korda tihedamini kui tütarlastel. Ilma lugemis- ja kirjutamiskeskusteta jääb n-õ puhaste kõne- ja keelepuuete sagedus allapoole emotsionaal- või käitumishälvete sagedust, kuid kõrgemale kuulmispuuete vastavast näitajast. Et keelepuuete korral kannatab keele kui süsteemi omandamine, liigitatakse vaeglugemine ehk düsleksia ja vaegkirjutamine ehk düsgraafia nüüd meilgi angloameerika maade eeskujul õpiraskuseks, mitte kõne- ja keelepuudeks. Seda muutust kajastab ka 2016. aastal Tartu Ülikooli Kirjastuse üllitatud Marika Padriku ja Merit Hallapi toimetatud põhjalik **õpik** „Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia“. Õpik kajastab enamikku tänapäeva logopeedia valdkondi, sh neelamishäirete ravi. Niisiis ei sisalda



õpik ülevaadet ja juhiseid lugemis- ja kirjutamispuuetest, mis on paljudes riikides pigem eripedagoogi kui logopeedi valdkond. Neid valdkondi, niisama kui psühholingvistikat ja kõnearendust laiemalt, avavad Karl Karlepi käsitlused aastatest 1998, 1999 ja 2003 ning Kaja Pastaruse ja Kaja Simso peatükk „Pedagoogilise psühholoogia käsiraamatus“ (2018).

Kui haridusstatistika näitab, et kooliõpilastest on kõne- ja keelepuuetega rohkem kui 10%, siis on see tingitud ühest või mitmest järgnevast tegurist:

- kõne- ja keelepuuded kattuvad osaliselt õpiraskustega;
- eriti lasteaedades, kuid ka koolides töötab rohkem logopeede kui eripedagooge;
- lapsevanemad eelistavad kasvatada pigem kõne- ja keelepuude kui õpiraskusega märgistatud last;
- suur hulk inimesi lõpetab tavakooli, omandamata funktsionaalset lugemiskust ja (või) õigekirja.

Kõne- ja keelepuuded põhjustavad suuremaid või väiksemaid raskusi kas enese väljendamisel ja (või) toimuva mõistmisel, sotsiaalsele normile ei vasta kas kogu kõnetegevus (kõneloome, kõnetaju, suuline ja kirjalik kõne) või selle komponendid (hääldamine, hääli, tempo jm). Mõne kõne- ja keelepuude bioloogiline algpõhjus on teada, mispuhul räägitakse orgaanilistest kõne- ja keelepuuetest. Enamasti pole põhjus selge. Olemuselt sünnipäraste (sh geneetiliste) ning keskkonnamõjudega lõimitud põhjustega kõne- ja keelepuudeid nimetatakse funktsionaalseteks.

Eripedagoogika traditsioon on eristada puute, sh kõne- ja keelepuute seas **esmaseid** ehk primaarseid ja kaasnevaid ehk **sekundaarseid**. Esmasteks nimetatakse kõne- ja keelepuudeid, mida pole põhjustanud mõni teine arenguhälve (intellektipuue, õpiraskused, vaegkuulmine, ATH, ASH). Kõne- ja keelepuuded kaasnevad teisese ehk sekundaarsena ehk sümptomina intellektipuude, õpiraskuste, vaegkuulmise, mitmete emotsionaal- ja käitumisraskuste ning kehapuuetega. Kui esmaste kõnepuute korral keskendub sekkumine eelkõige kõnepuudele endale, siis sekundaarsed vormid eeldavad tunnetuse ja käitumise lõimuvat arendamist.

Kõne arengutase kõigub individuaalselt küllalt suurel määral, seda nii lastel kui ka täiskasvanuil. Laste kõne arengu näitajad on seda hajuvamad, mida väiksem on laps. Suuline kõne erineb ka murrete, aktsendi ja argoo poolest. Individuaalse, indiviidi ja ümbruse talutava kõne eripära üleminekut häirivaks ja logopeedi sekkumist eeldavaks kommunikatsioonipuudeks iseloomustavad Haynes, Plexico ja Pindzola (2015: 14–16) kolme olulise komponendi kaupa, lähtudes Van Riperi

klassikalisest määratlusest: „Kõne on puudeline (ingl *is abnormal*), kui see hälbib teiste inimeste kõnest sedavõrd, et sellele pööratakse tähelepanu, kui see segab suhtlust (ingl *interferes with communication*) või kui see ängistab kõnelejat või tema kuulajaid“ (Van Riper & Emerick 1984: 34, viidatud Haynes, Plexico ja Pindzola 2015 järgi). Kolm viidatud komponenti on niisiis **erinev kõne**, sellest potentsiaalselt johtuv **suhtlemise häire** (ingl *disturbance of intelligibility of communication*) ja sellest omakorda potentsiaalselt johtuv **hälve** (ingl *disorder, handicapping condition*). Teisisõnu, erinev kõne ja selle puuded ei piira toimetulekut igal inimesel igas olukorras ja sekkumisvajaduse otsustavad asjaosalised. Kommunikatsiooni-erinevused muutuvad hälbeliseks, kui sõnumeid ei tajuta ega edastata adekvaatselt, kui olukord kitsendab isiku majanduslikku, haridusalist ja ühiskondlikku edenemist, kui isiku emotsionaalne areng on ebasoodsalt mõjutatud ning seisund ohustab indiviidi elu, tervist ja heaolu.

Viimase tingimuse selgituseks võib meenutada rohkeid anekdoote seikadest kogelejatega. Paraku piirnevad naljad tõsielujuhtumitega, kus korralvur on ohtu aimates tulistanud kõnehälbega või kõnetut isikut, kes asus viiplema või pistis käe põue olukorda selgitava kirja järele.

Huvi pakub ehk seegi asjaolu, et kurtide vanemate lastel, kes valdavad viipekeelt, aga mitte suulist kõnet, ei saa diagnoosida keelepuuet. Nimelt on nad omandanud oma emakeelena viipekeele. Sellise vaatekoha järgi on tegemist teise keele omandamise raskustega, nagu need võivad tekkida vene või muu kodukeelega lastel eesti keele puhul.

Saksa kultuuriruumis, sh vene- ja eestikeelses traditsioonis, on kombeks käsitleda kõne- ja keelepuudeid ja lugemis- ja kirjutamisraskusi ühtse pidevustikuna, kuivõrd suulise ja kirjaliku kõne puuded on paljudel juhtudel omavahel seotud. Karl Karlep (1997, 2000) lisab ühisnimetaja kasutamist toetava argumendina, et eestikeelne kiri on häälduslähedasem ehk fonoloogilisem, kui seda on inglise ja prantsuse keele oma. Viimastega võrreldes on häälduslähedasem ka nt soome-, saksa- ja venekeelne kiri.

Tänapäeva logopeedia tegeleb ka suulisest tavakeelest üsnagi lahusseisvate suhtlusviisidega, milleks on mitmesugused viipekeeled ja märksuhtlus. Kui suulise kõne ja (või) tavakeele kasutamine on välistatud, nimetatakse kasutatavaid kommunikatsiooniviise **alternatiivseks**. Tavakeele kasutust **toetav** suhtlusviis on võõrsõnaliselt augmentatiivne. Mõlemad kokku märgistatakse lühendiga AAK, rahvusvaheliselt AAC (ingl *alternative and augmentative communication*).

**Kõnepuude** all peetakse silmas häälduse, hääle ja kõne sujuvuse puudeid. **Häälduspuuded** avalduvad kas üksikute häälikute (ebatäpne hääldus, hääliku

puudumine, segistamine, asendamine, lisamine), silbistruktuuri ja (või) veldete hlvete vti smpimise ehk lldise ebaselge hldusena. Sna hllikkoostise moonutamine toob kaasa suuremaid probleeme kui yksikhllikute hldamise ebatpsused. Hlduspuuded sltuivad foneetikast ja on keelespetsiifilised. Hlduspuue vtb olla yks keelepuude tunnus, kuid vtb esineda ka iseseisva nhtuse – dslaaliana. Kne sujuvuse hlve on **kogelus**. Mitmesugused **häälepuuded** ehk dsfooniad avalduvad kas hldetuse vti kähiseva, ninaklalise vm hllkklana. Taiskasvanud inimese kne osaline vti tlelik kaotus on afaasia. **Rinolaalia** tähendab suulaelõhe põhjustatud neeluluku kahjustusest tingitud ninakla ja hlduspuuet. **Düsartria** on kne foneetika ja prosoodia puue, millega vtb samuti kaasneda keelelise arengu mahajäämus, niisama kui rinolaalia korral. Kõnemotoorika puude ehk **kõnepraksiaga** isiku kõnes on kahjustatud nii hldus kui prosoodia.

**Keelepuudeid** liigitatakse vormi- ehk grammatikapuueteks, sisu- ehk semantikapuueteks ja keelekasutuse ehk pragmaatika puueteks, mis vtvad omavahel eri kombinatsioonides põimuda. Arenguline keelepuue ehk alakne vtb olla nii primaarne (ingl *primary language disorder*) kui ka sekundaarne. **Alakne** on sagedaseim kne- ja keelepuue; seda iseloomustab alati semantikapuue, sna- vara ja grammatika mahajäämus sotsiaalsest normist, millega kaasnevad sageli hldus- ja foneemikuulmispuuded. **Arengulisteks keelepuueteks** nimetatakse olulisi raskusi mōista kōnet ja (vōi) kōnelda. Rasketel juhtudel vtb isik olla kōnetu vti suurtes raskustes, et saada aru sõnadest, lausetest ja tekstidest.

Eripedagoogika on alati pūuelnud kōnehlvete **varajase mārkamise ja sekumise** poole, et tagada anatoomiliste puuete ravi, korrigeerida hlduspuudeid ja lletada kne arengu mahajäämus enne kooliminekut. Selle tōō põhiraskus langeb Eestis lasteaialogopeedidele, kelle arv vtb kūūndida mōnesajani, veidi vähem leiab logopeede koolides. Logopeedi edu pant on koostōō lapsevanemate ja õpetajatega, keerukas on saavutada tulemusi pelgalt kōneraviseanssidega.

Koolieas väheneb kne ja keelepuuete osakaal ning põhirōhk langeb kirjaliku kōne puuetele vti õpiraskustele. Seda nihet soodustaks varajase sekumise skeemi edukas toimimine. Kohati napib ka eripedagooge ja psūhholooge, kes on kvalifitseeritud tegelema laia spektri eri vanuses õpiraskuste ja kaitumishlvetega õpilastega. Ootuspārane oleks naha II klassi ja vanemate klasside õpiraskustega õpilaste lugemis- ja õigekirjaoskusi arendamas ūhte vti mitut kvalifitseeritud eripedagoogi, kel jagub aega tegelda ka tåhelepanu, målu ja mōtlemisega ning nōustada klassiõpetajaid nii ūle klassi kui ka ūksi- ja rūhmatōōks.

Muud kõne- ja keelepuuded jäävad nõustamiskeskuse või meditsiinilogopeedi pädevusse, kui kohalik omavalitsus pole seda teenust kuidagi teisiti korraldanud, palgates nii-öelda üld-, linna- või vallalogopeedi või tellides tema teenust. Paljudes riikides püsib paraku barjäär ühelt poolt logopeedi kui valges kitlis terapeudi-parameediku, teiselt poolt õpiraskustele ning käitumisprobleemidele kesken-  
dunud eri- ning tavapedagoogi vahel. Aina edukamalt kaasavas Eestis leiab raske kõne- ja keelepuudega laste n-ö pädevuskeskused suuremate linnade lasteaedade eri- ja sobitusrühmades ning Tartu Hiie ja Tallinna Heleni koolis. Kõne- ja keelepuuetega saab pöörduda tervise- ja nõustamiskeskustesse, logopeede töötab haiglates, mittetulundusühingutes ja eraettevõtjatena.

## Emotsionaalsed või käitumiskasvatusprobleemid

**Emotsionaalse ja (või) käitumiskasvatusprobleemiga** (edaspidi EKR; ingl EBD, *emotional or behavior disorder* USA-s ja *emotional and behavioural difficulty* Suurbritannias) õpilasi on erinevate määratluste ja kriteeriumide põhjal tehtud uurimustes leitud 3–7%, kusjuures poiste ja tütarlaste suhe on neli ühele. USA Nõukoda Käitumishälvetega Õpilastele (CCBD) määratles 2000. aastal EKR-i järgmiselt:

- (1) vanuse-, kultuuri- või eetilistest normidest sedavõrd erinev koolikäitumine, et see avaldab negatiivset mõju õpiedukusele, sh nii ainealastele, sotsiaalsetele, kutsealastele kui ka isiku eriomastele oskustele. EKR on midagi rohkemat kui ajutine ja ootuspärane reaktsioon keskkonnastressoritele, mis
  - (a) on püsivalt avaldunud rohkem kui kahes erinevas olukorras, sealhulgas koolis;
  - (b) käitumisena kas allub vähe tavapedagoogilistele otsesekkamistele või on õpilase seisund selline, et tavapedagoogilistest sekkumistest ei piisa;
- (2) EKR võib ette tulla koos muude puuete ja hälvetega;
- (3) EKR-te hulka võib arvata ka skisofreenia, bipolaarsed häired, afektiivsed hälbepildid, ärevushäired ja muud püsivad käitumis- või kohanemishälbepildid ja -häired, kui need mõjutavad negatiivselt õpiedukust (Heward 2014: 209).

Ameerika Ühendriikide nn **föderaalmääratlus** on veidi legalistlikum, nimelt kirjeldatakse EKR-ga lapsi, kellel avaldub märkimisväärses ulatuses pikema aja vältel kas üks või mitu alljärgnevat omadust, mis mõjutavad negatiivselt nende haridusteed:

- 1) õpiraskused, mida ei saa seletada intellektuaalsete, sensoorsete või terviseteguritega;
- 2) raskused rahuldavate isikutevaheliste suhete loomisel ja alalhoidmisel eakaaslaste ja õpetajatega;
- 3) tavatingimustesse sobimatud teod või tunded;
- 4) valdavalt kas õnnetu või depressiivne meeleolu;
- 5) kalduvus kehalistele sümptomitele või hirmudele, mis on seotud isiklike või kooliprobleemidega.

Laias laastus jagatakse EKR-d **väljapoole suunatuks ehk eksternaliseerivaiks** ja **sissepoole suunatuks ehk internaliseerivaiks**. Väljapoole suunatud EKR-d avalduvad koolis paigalpüsimatuse, vahelesegamise, teiste tülitamise, rusika või jalaga virutamise ja kaklemise, õpetaja eiramise, kaebuste ja vaidlemise, varastamise, valetamise, vandalismi, allumatuse, vihapursete, kaaslaste algatatud koostegevustest tõrjutuse, õpetaja juhenditele mittereageerimise ja ülesannete täitmise pooleliätmisena (Heward 2014: 209–210).

Sissepoole suunatud EKR-d seisnevad nappis suhtlemises kaaslastega, suhtlusoskuste puudulikkuses, eemaldumises oma mõttemaailma, põhjuseta kartlikkuses, sagedastes kaebustes tervise üle ja kalduvuses depressiooniks.

Poistel on kalduvus pigem väljapoole suunatud, tütarlastel sissepoole suunatud EKR-ks. EKR-te ühistunnus on piiratud käitumisrepertuaar – teisisõnu, lastel napib oskusi reageerida adekvaatselt erinevates olukordades (seals., 210–211).

Paljudes uurimustes on püütud sedastada nn suure viisiku **isiksuse joonte vastastikmõju** EKR-tega. Theo A. Klimstra jt (2010) pikiuurimuses leidis veel kord kinnitust, et isiksuse jooned üldiselt ennustavad nii sisse- kui väljapoole suundumise raskusi. Ühtlasi mõjutasid internaliseerimiskasused negatiivselt ekstravertsust, koostöövalmidust, meelekindlust ja neurootilisust. Jyväskyläs kaitstud Terhi Ojala väitekirjast (2017) nähtub, et sissepoole suunatud EKR-i kipub õpetajal olema raske märgata. Uuritud õpetajad mõõnsid, et neil napib enesekindlust astuda vastu häirivale käitumisele. Õpetajad ei leia vastutavat isikut ega saa mitmesugustelt professionaalidelt asjakohaseid juhiseid, toetama jäävad vaid koolijuhid ja lapsevanemad või hooldajad.

Martin Kutscheri paljudest [menukitest](#) nähtub erinevate EKR-te sagedas osaline kattuvus. Nähtub ka seos õpiraskustega: ainult kolmandik EKR-ga õpilastest õpib klassi keskmisel tasemel või üle selle. EKR-d toovad ebaadekvaatse reageerimise korral kaasa õpiraskusi, niisama kui õpiraskustega õpilased, kohtamata eduelamusi pakkuvat õpikeskkonda, omandavad käitumiskasusi. Ebaadekvaatne

õpikeskkond tähendab seejuures ebamäärasust reeglites ja nõuetes, ebajärjekindlat ja karistamisküllast distsiplineerimistava.

Anne Kleinbergi 2013. aastal esitatud **ülevaatest** selguvad laste vaimse tervise probleemid Eestis. Nimelt diagnoositakse 12–20%-l siinsetest alla 18-aastastest lastest mõni vaimse tervise häire; neist 9–13%-l on häiritud igapäevane toimetulek. Aktiivsus- ja tähelepanuhäiretega lapsi on keskmiselt 5%, käitumishäiretega lapsi 3%, opiaatsõltuvusega hilisteismelisi (15–19-aastaseid) 0,4%, kanepisõltuvusega hilisteismelisi 1,8% jne, mis kasvatab aasta-aastalt enesetapu riski. Võimalusest pakkuda noortele tuge kirjandusteraapia abil vt Katrin Rändvee (2016). Maie Oppar (2013) pakkus oma magistritöös välja käitumise tugikavade (KTT) hindamisvahendi, olles tuvastanud nende kavade koostamise ebaühtluse kõigis kolmes õppevormis (klassid käitumisprobleemidega, kasvatusraskustega ja (või) tundeelu- ja käitumishäiretega õpilastele; väikeklassid ja individuaalõpe). Aastatel 2013–2016 õppis umbes 70 klassis 600–700 EKR-ga õpilast.

Käsitlen allpool mõnda tänapäeval levinumat EKR-t, pidades silmas kahte asjaolu. Esiteks seda, et üleminek isiksuse joonelt häireseisundisse on sujuv. Mida kergem häire, seda sagedamini seda on leida. Teiseks seda, et paljud EKR-d kattuvad omavahel osaliselt, üks vaegus soodustab teise edenemist. Ühtlasi leidub alapeatükkides üldisi kohtlemisjuhiseid. Juhised jäävad oma ülevaatlikkuses pigem suunanäitajateks, üksikasjalikumad leiab käsiraamatutest ja kursustelt.

## Agressiivsus (Jürgen Rakaselt)

Üle ilma leidub ilmselt miljoneid hirmunud lapsevanemaid. Peaksid nad välja lülitama koduse wifi, saaksid neist nõrgemad oma teismelise järeltulija käest halastamatult peksta, olgu ründaja HEV-ga või ilma. Selline olukord ei tekkinud üleöö ega ühe konkreetse vale sammu või kindla asjaolu tõttu. Akadeemilisemas võtmes jätkates nentigem, et agressiivsus on inimesele loomulik, ellujäämiseks vajalik käitumine. Evolutsioonis on selle ülesandeks olnud tagada kontroll ressurside ja keskkondlike olude üle. Agressiivne käitumine on arenenud inimkonna kui terviku vaates, selle väljendusvormid on käinud kaasas kultuuri arenguga, vähenenud on vaid vägivaldsuse määr. Samuti toimub agressiivsuse areng ka üksikisiku vaates: mida noorem inimene, seda tõenäolisemalt võiks agressiivsus väljenduda füüsiliselt, mida vanem, seda enam verbaalselt. Agressiivsusega võib käia kaasas vägivald ehk emotsionaalse, füüsilise või ainelise kahju tekitamine.

Kui agressiivsus tervikuna on ellujäämiseks vajalik ja mõneski olukorras möödapääsmatu (sport, konkurents), siis **vägivaldsus on hariduslike erivajaduste kontekstis alati taunitav**. Erivajadused, psüühiline seisund või arenguline eripära võivad küll vägivaldset käitumist seletada, kuid ei vabanda seda. Kõigil inimestel on piiramatu õigus ennast vägivalga eest kaitsta ning kellelgi pole vabadust kahjustada teisi, viidates oma arengulisele eripärale. Õpetajalt ei saa oodata sekkumist äärmiselt vägivaldses olukorras, kui see pole tema enda hinnangul talle jõukohane. Ootused õpetajale sellises olukorras tulenevad kutsele omase väljaõppe sisust – tema peamisteks töövahenditeks on suhtlemisoskused ja isiksus, mis toetavad teadmisi ja oskusi käitumise kujundamisest.

Agressiivsel käitumisel on reeglina olemas teatud muster. Muster on nii **impulsiivsel** (konkreetsete ärritajate tulemusel tekkiv reaktiivne emotsioon) kui ka **instrumentaalsel** (eesmärgipärane, kaalutletud ja vahendlik) agressioonil. Mis tahes vaadeldavas ajaühikus (tund, päev, nädal jne) võib leida agressiivset käitumist soodustavaid asjaolusid või olukordi. Asjakohase sekkumisplaani koostamise esimene samm peab olema varasema käitumise analüüs – millisel ajal, kohas ja olukorras on kahjustav käitumine kõige tõenäolisem. Sekkumisel tuleb keskenduda ennekõike kahjude vähendamisele ehk alustada kõige suurema kahjuga olukordadest ja nendes toimetulekust. Katse muuta korraga kõiki ebasobivaid käitumisi ei kanna reeglina vilja. Teadaolevalt pole põhjendatud ootused agressiivse käitumise kiireks muutmiseks; kiire edu illusiooni võivad luua vaid karistuslikud meetmed, mille suurim võimalik kasu on pelgalt ebapüsiv ja näiline kuulekus. Viimastel kümnenditel on psühhiaatrias (Warburton 2016, Coccaro 2019) hakatud eelistama sekkumisi, mis jätavad inimesele tema enda vastutuse ja kontrolli oma käitumise eest. See tähendab vähem neid sekkumisi, kus vastutus või kontroll antakse välisele agendile, nt mehaaniline või ravimohjeldamine. Kellegi kinni hoidmine või tema liikumise piiramine ei ole rahustamismeetod ega pole ka õiguslikult kohane, v.a hädakaitse olukorras, kus on vaja kaitsta kedagi vahetult eesmiseva ohu eest tema enda või teiste inimeste elule või tervisele. Asutustes, kus sedalaadi sekkumise vajaduse tõenäosus on kõrge (ASH-teismelised, režiimiga internaadid, erihooldekodud) vajab vähemalt osa personalist ohutu ohjeldamise alast väljaõpet ning neis tuleb kehtestada vastavate olukordade lahendamise reeglistik.

Agressiivsuse ilmnemine on samamoodi nagu iga teine sotsiaalne käitumine individuaalse eelsoodumuse ja konkreetse olukorra faktorite põimingu tulemus. Agressiivse käitumise uurijad (Bushman 2017, Coccaro 2019) on selle kohta välja toonud järgmised neli seaduspärasust, mis on aastakümnete jooksul järjepidevalt kinnitust leidnud.

### **Individuaalne eelsoodumus võib olla sünnipärane või kujuneda ajaga.**

Eelsoodumus on erinevate bioloogiliste ja keskkonnategurite tulemus, mis kõik kujundavad emotsionaalse reaktiivsuse, tunnetustegevuse ja mõtlemise eripära. Äärmuslikud olud võivad meis kõikides luua eelsoodumuse agressiivseks käitumiseks. Individuaalse eelsoodumuse mõjutamine on reeglina aeganõudev, see võib koosneda medikamentoosest sekkumisest (nt ülemäärase reaktiivsuse, kiire ärrituvuse, paranoilise mõttemustri või sundmõtete vähendamine), enamasti vajab aga pikaajalist käitumuslikku sekkumist. Agressiivsust vähendava konkreetse olukorra kujundamine on õppeolukorras osaliselt ka võimalik: õpperühmade moodustamise, päevakava koostamise, õppe- ja puhkeaja režiimi määramise jm vahenditega. Oluline on siin pidada meeles, et konkreetse olukorra ehk keskkonna olulise komponendi moodustavad suhted toimekohas ehk ennekõike õpetaja ja õpilase suhe. Õpetajal pole lootust seada piire, kui sellele ei eelne olulisuse järjekorras kontakt õpilasega (vajaduste märkamine, „olen alati olemas, kui vajad minu abi“, hoolimise väljendamine), positiivne tagasiside (ülekaalus tunnustust väärivad tähelepanekud korrigeerivate ees) ning selged reeglid.

**Eelsoodumus** erinevateks agressiivseteks käitumisteks on tavaliselt **erinevate bioloogiliste ja sotsiaalsete faktorite koosmõju tulemus**. Nimetagem neid faktoreid: geneetilised eelsoodumused, geneetiliste eelduste realiseerumine keskkondlike tegurite mõjul, kesknärvisüsteemi kahjustus, neurofüsioloogiline patoloogia, isiksuslik profiil, tähelepanu raskused, ärevuse tase, hormonaalne tasakaal, perekondlik vägivaldsus, kultuuriline eripära, kesine vanemlus, kohatu karistumudel, ainealine vaesus ja stress, kuuluvus eakaaslaste suhtes. Kõik nimetatud seletavad parimal juhul igaüks vaid väikese osa agressiivse käitumise eripäradest. Kõige levinumad eelsoodumused on laste ja noorukite puhul siiski seotud ebaühtlase või häiritud une, ebaühtlase toitumise ja/või turvatunde puudumisega.

Harjumuslik agressiivne käitumine **saab reeglina alguse varajasest east**. Ülemäärane agressiivne käitumine varajasest eas ennustab suure tõenäosusega selle jätkumist vanemas eas ning isegi järglaste agressiivset käitumist. Agressiivsuse protsessimudel näitab selle käitumise järjepidevust ja ulatumist üle põlvkondade – emotsionaalse ja tunnetustegevuse areng sellises keskkonnas loob eelsoodumuse agressiivseks käitumiseks ning tekib n-ö võimenduv ring. Kujunevat olukorda on võimalik leevendada vanemlusoskuste arendamise ja vägivalda tauniva õppekeskkonna tagamisega. Kuigi haridustöötaja võimalused kodust kultuuri mõjutada ei ole rikkalikud, saab tasakaaluks pakkuda hoolikalt kujundatud keskkonda haridusasutuses – keskkonda, milles on võimalik toime tulla agressiivsusega.



**Eelsoodumuste kujunemises on võtmetähtsusega varajane mäng.** Nimelt mängust sõltub harjumuspärase käitumis-reageerimismustri agressiivsuse või mitteagressiivsuse määr. Varajane mäng paneb lapse olukorda, kus tuleb erinevates olukordades toime tulla olemasolevate eelsoodumustega. Kujunevatest kogemustest koguneb kihiti uus eelsoodumus, mõnel rohkem, mõnel vähem agressiivne. Individuaalsete tegurite vastastikmõjul kujuneb lapse varajases mängus välja teatud muster, rutiinsus. Õnneks pole muster lootusetult püsiv, seda on võimalik edasises elus kas kinnistada või ümber õppida.

Suurema tõenäosusega kujuneb kõrgem agressiivsus välja nendel lastel, kes kasvavad keskkonnas, mis kinnitab agressiivsust, pakub agressiivseid mudeleid, tekitab frustratsiooni ja ohvristaatust, õpetab agressiivsuse aktsepteeritust. Me kõik kordame tegevust, mis toob meile edu. Seetõttu saab õppekeskkonnas luua uusi, kohaseid kogemusi, mille püsiva ülekaalu saavutamisel väheneb oluliselt ka agressiivse käitumise tõenäosus. Vahetu juuresolija võimalused on vägivaldse tegevuse katkestamine, agressiivse käitumise kinnitaja eemaldamine ja/või kohase käitumise kinnitamine ja mudeldamine.

Mõned lingid

<https://www.psychologytoday.com/us/blog/my-life-aspergers/201812/restraint-people-autism-and-developmental-disability>

<https://www.safer-handling.co.uk/>

<https://www.crisisprevention.com/>

## Aktiivsus- ja tähelepanuhäire

Väljapoole suunatud EKR-test on levinuim aktiivsus- ja tähelepanuhäire, eesti-keelse lühendiga ATH (ingl AD(H)D). USA-s on ATH laste levinuim EKR, kusjuures kasvanud on ATH diagnoos nii kergemate kui ka raskemate EKR-te korra. Seda tõusu seostatakse õpiedukussurve kasvuga (Owens 2020). ATH kriteeriume ja alaliike eristavad nii [RHK](#) kui ka [DSM](#). ATH esinemissagedus laste ja noorukite seas jääb 3,5% ja 5,6% vahele ning on sagedasem poistel kui tüdrukutel. Kooli-eelne hüperaktiivsus ennustab täiskasvanu võimalikke vaimse tervise probleeme ja kriminaalsust. Chorooglou jt (2015) sedastasid, et ATH-ga laste tervisekulud ületasid võrdlusgrupi omi 17,6 korda; vanuse kasvades kulud vähenesid. ATH halvendab seda enam õpiedu, mida sagedamini kaasneb sellega kas üldisi õpiraskusi või asotsiaalseid käitumismalle. ATH korral kombineeritakse sageli

ravimeid ja kasvatuslikku sekkumist. Mõnedel üksikjuhtudel näib nähtusid leevendavat teatud tüüpi dieet, mis on aga väga nõudlik olude ja järjekindluse suhtes. Nii ravimi- kui ka dieediküsimuses avaldatakse midagi uut pea päevakaupa. Kasvatuslik-teraapilistest sekkumistest on kooliealistel lastel osutunud mõju-saimaks kõiki toimijaid haarav **käitumuslik sekkumine**. Kognitiiv-käitumisravi mõnevõrra väiksemat mõjusust seletatakse nõrkustega kõne-eelsetes alus-närvi-protsessides (Hinshaw, 2006). Kõige lihtsama (illusoorse?) vahendina soovitatakse paigutada ATH-ga lapsed klassis istuma koolipingi asemel suurtele treening-pallidele, mis n-ö kanaliseerivad nende motoorse rahutuse. ATH ületamisest andis ER „Huvitaja“ [saates 25.11.2016](#) lootust jagava ülevaate Tallinna Konstantin Pätsi Vabaõhukooli direktor Erle Kuusik.

ATH korral eristub niisiis kaks leeri küsimuses, kas EKR leevendamiseks tohib kasutada ravimeid. Teine vaidlusküsimus on nähtuse „puhtus“; uurimused näitavad osalist kattumist nii vastanduva käitumismalliga kui ka madala kognitiivse võimekuse ja nõrkade prosotsiaalse käitumise oskustega. [Metüülfenidaadi](#) („Ritalini“) alast vaidlust võrdsitab Glenn D. Wilsoni hinnang, et ATH-t diagnoositakse üle, kuivõrd Ritalini ravimit manustatakse ka tüüpilistele üleannetutele poistele, kes muuhulgas tarbivad kiirtoitu, liigutavad end vähe, mängivad hilise ööni videomänge või vaatavad ekraanil toimuvat. Wilsoni repliik aitab lisada käitumisraskuste pilti ulalapsed, kes on kasvatusliku unarusse jätmise ja muude ebasoodsate negatiivsete tegurite koosmõju tulemus. 2013. aastal avaldatud ülevaates teemakohastest uurimustest ei leitud kinnitust lootusele, et mõjub ka muu kui ravimid.

Umbes kolmandik ATH-ga lastest kannatab seisundi all ka täiskasvanuna, kusjuures küllalt sageli kaasneb sellega muid psühhiaatrilisi probleeme (alkoholi- vm meelemürgisõltuvus, antisotsiaalne isiksusehäire, ärevushäire, depressioon).

[Owens \(2020\)](#) võrdles ATH diagnoosi tugevusi ja nõrkusi. Kõrvuti ravimivõimaluse avanemise ja ühiskondliku toega võib ametlikult diagnoositud ATH-ga isik kogeda erinevolemise mõrku vilju. 1998–1999 sündinud laste pikiuurimus osutab ravimi manustamise positiivsele mõjule tõsiste käitumisprobleemide korral. Samas oli mõju vähemärgatav kergematele käitumisprobleemidele.

Kuidas võiks õpiilm paista ATH-ga isiku vaates, seda kujutab liigutav Rootsi autori videoklipp: <https://youtu.be/EQ71vgRzCA4>.

Martin Kutscher (2014: 68–76) jagab järgmisi soovitusi. Eemalda ATH-ga indiviidi ümbrusest tähelepanu kõrvale tõmbajad ja leia sobiv istekoht. Võib kasutada silma- ja kõrvaklappe ning külgvaheseintega töökohti. Hoida pilkkontakti ja kasuta koputusi, viipeid, korraldusi, tagamaks tähelepanu (tagasi saamine). Taga

mõistetavus. Salli pingist välja liikumist – enamgi, soosi aeroobset liikumist. Abista elu ja toimetuste korraldamisel, sh kalendri, päevakava, märkmete abil. Jälgi iga päev, kuidas edeneb nii lühemaks kui ka pikemaks ajaks antud ülesannete täitmine. Kavanda aega söömiseks, pesemiseks ja ühismeediaks. Jaga mingi tegevuse alustamine vajadusel mitmeks väiksemaks sammuks. Vajadusel kasuta tugiisikut või suuna eripedagoogi juurde üksiõppele (ingl *resource room*). Esialgne edukas sekkumine ei tähenda võimalust ja vajadust jätkata „nagu tavaliselt“, probleem püsib kaua. Igapäevast nutiseadme vm ekraaniaega tuleks hoida kahe tunni piires.

Iga pedagoog saab asjalikku ATH-alast nõu avara kogemusega praktiku Riina Kõrgesaare peatükist Malle Roomeldi toimetatud ATH raamatus (2003).

## Paindumatud-plahvatuslikud lapsed

Ross W. Greene (1998) eristab väljapoole suunatud EKR indiviidide seas eraldi kategooriat – **paindumatuid-plahvatuslikke lapsi** (ingl *inflexible-explosive*), kellele on iseloomulik

- (a) piiratud kohanemisvõime ja paindlikkus, sidususe puudumine kesk tõsist frustratsiooni; laps pole suuteline muutma oma plaane ning kaotab kontrolli, kui olukord nõuab paindlikkust ja kohanemist;
- (b) äärmiselt madal frustratsioonilävi, mistõttu laps tajub maailma täis frustratsiooni ja mõistmatuid täiskasvanuid;
- (c) madal frustratsioonitaluvuslävi, kusjuures frustratsiooniga seotud emotsioonid kulgevad väga intensiivselt;
- (d) kalduvus mõelda mustvalgelt, konkreetset, rigiidselt;
- (e) paindumatuse püsivus ja vilets vastus frustratsioonile, seda hoolimata sise- ja välise motivatsiooni kõrge tasemest;
- (f) paindumatusepisoodide algus näiliselt eimillestki (ingl *out-of-the-blue quality*);
- (g) asjaolu, et ühe või mõne teema puhul ollakse iseäranis paindumatu;
- (h) paindumatust ja raskusi kohaneda frustratsiooniga toidavad erilised käitumisviisid, tujukus/ärrituvus, üliaktiivsus/impulsiivsus, ärevustunne, painavad mõtted, sotsiaalsed hälbed;
- (i) väsimus või nälg võivad põhjustada täielikku kokkuvarisemist, mitte lihtsalt ärrituvust.

Ross W. Greene'i [sekkumissoovitused](#) nii lapsevanematele kui ka pedagoogidele algavad püüdest selgitada „pursete“ põhjust. Edasi tuleb juttu käitumisrepertuaari

kolmest „korvist“, mis erinevad oma kriitilisuselt. Mis tahes ebasoodsat käitumist ehk „purskeid“ tuleb vähendada samm-sammult, esmalt ühele korrale päevas, seejärel mõnele nädalas jne. A-korvi kuulub see osa käitumisrepertuaarist, mida ei saa taluda, soovides tagada isiku või teiste turvalisust (ohutusrihma kinnitamine, isikuvastased ründed, vrd ka [agressiivsuse alapeatükk](#)). Neid tuleb jõustada ka siis, kui see põhjustab „purskeid“. Autori hindab kriitiliseks nn B-korvi, kuhu kuuluvaid tegevusi peetakse olulisteks, soovimata taluda asjakohaseid „purskeid“. Näideteks sobivad kodused ülesanded, vanemate viisakas kõnetamine jt ootused. Greene eeldab siin läbirääkimisi ja kompromisside saavutamist, vältides nõudeid kohe kuuletuda. Kolmas ehk C-korv sisaldab nähtusi, mille nimel võideldes kulutatakse tarbetult iseennast ja aega. Tüüpnäited võiksid olla toidu- ja riietumiseelistused. Greene'i lähenemisele leitakse tõendust uurimustest, kus hinnatakse positiivselt rakendusliku käitumisanalüüsi toimet.

## Ärevushäire

Sissepoole suunatud EKR-dest on levinuim ärevushäire (ingl *anxiety disorder*) või selle sümptomid. Ärevus(häire)t määratletakse emotsionaalsete reaktsioonide kogumina isikule suunatud tegeliku või kujutletava ohu ootuses. Reaktsioonid avalduvad enamasti liigutusvastuse, subjektiiv-kognitiivse vastuse ja füsioloogilise vastusena. Valdavalt ajendile kaasnev **käitumis-liigutuslik vastus** avaldub põgenemise või vältimise, distressi, rahutu tammumise või käte mudimisena; otsitakse abi. **Subjektiiv-kognitiivselt** ollakse hirmunud, muretsetakse, tunnetakse, et ei suudeta vältida ebameeldivusi. **Füüsis** kaasnevad südamepekslemisele ja higistamisele mitmesugused muud vaegused.

Teisalt kuulub hirm mingil kujul pea iga lapse ellu, niisama kui on laste ja noorukite madal, lühiajaliselt ka keskmine ärevusnivoo osa nende tüüpilisest arengust. Ärevust vaadeldakse kohanemisvastusena aina uutele arusaamatutele, ohtlikele või ettearvamatutele olukordadele (Silverman & Field 2011: 25–27). Kalduvus märgata ja tõlgendada olukordi ohtlikena põhjustab lastel ärevushäiret, olles samas üks selle tunnuseid (seals., 112–113). Ühtlasi on ärevushäirel pärilikud juured, mille mehhanismide selgitamisel teeb geneetika XXI sajandi esikümneni iga aastal märgatavaid edusamme (seals., 172). Temperamendi joontest on ärevusel ühisosa negatiivse afektiivsuse (ingl NA) ja ohjeldamissonnistusega (ingl *effortful control*, EC; seals., 215). Keskkonnamõjudest võivad ärevuseni viia ähvardused, asenduskogemus ja ka otseselt tingivad sündmusahelad (seals., 248).

Vanuse kasvades suureneb traumajärgse ärevuse osakaal, kuid enamasti mööduvad need ärevushood mõne kuuga.

Haiguslikku ärevushäiret iseloomustab ebaproportsionaalsus ohu suhtes, tunde püsivus ja ebaratsionaalsus; haiguslik ärevushäire kahjustab noore inimese psühhosotsiaalset arengut ühes või mitmes liinis. Näiteks kasvab kaheksakordselt kaasneva depressiooni tõenäosus ja nähtuse järelmõju ulatub täiskasvanuikka (seals., 25–27). Diagnoosimanuaalid RHK ja DSM loetlevad hulga ärevushäire alaliike. Enamik ärevushäire alatüüpe esinevad mis tahes vanuses, välja arvatud laste lahutamiskartus. Ärevushäire on sageli põimunud mõne teise psüühikahäirega ja ajuti on neid omavahel raske piiritleda (seals., 28–32). Lapseas põetud ärevushäire võib tähendada hilisemas eas saabuva ärevushäire või depressiooni suuremat tõenäosust, kuid see tõenäosus ei ole suur. Paljude laste ärevushäire kaob aastate möödudes ja paljudel ärevushäirega täiskasvanutel ei olnud lapsena või noorukina sedalaadi probleemi (seals., 36–37).

Ärevushäireid tuvastatakse vaatluse, ankeetide ja intervjuudega. Kui lapsed on liiga väikesed ja nende sõnavara ei võimalda jagada muretsemise, hirmu ja paanika üksikasju, toetutakse vanematelt kogutud teabele. Mõni ärevushäire alatüüp ennustab depressiooni (seals., 56–57). Kooliealistest lastest, sh noorukitest kannatab erinevate ärevushäirete all 11–12% (seals., 61). [Anne Kleinbergi \(2013\)](#) andmeil esineb 32%-l Eesti lastest ja noorukitest alalävine ärevushäire ja 5,8%-l läveülene ärevushäire. Alalävist depressiooni kogeb 29% lastest ja noortest, depressiooni põeb 10,5%. Mil määral põhjustab ärevushäire funktsioneerimiskursi ehk puuet, selles pole seni jõutud üksmeelele. Seniste uurimustega pole tuvastatud, et ärevushäire põhjustaks massiliselt puudelisust (Silverman & Field 2011: 64–65). Ühiskonnale on ärevushäire kasvaval määral tülik ja kuluks. Ärevushäirega indiviidi ähvardavad distress, toimetulekuraskused, kasvab uimastisõltuvuse ja enesetapu oht (seals., 349).

Kuidas ennetada ja ületada ärevushäiret? Tuleks kaaluda **lapsevanemate** tähelepanu kasvatavat ennetavat sekkumist, kui vanemad ise kannatavad ärevushäire all või on lastel ohtu ennustav temperamenditüüp. Vanemad võiksid proovida ärevust tekitavas olukorras last empaatiliselt julgustada, üldisemalt tugevdada nendevahelist turvasuhet (seals., 293–294). Suurimad vanemlusvead on üلهhooldus ja -kaasatus, vähene (iseseisvusele) julgustamine (seals., 315). Ravi/ületamine jäägu emotsionaalselt toetavaks, empaatiliseks, samal ajal julgustades last valdama (ingl *master*) oma seisundit (seals., 293–294).

Laste ja eriti noorukite seas põhjustavad või vallandavad ärevushäiret eakaaslaste kius ja tõrje. Noorukite ärevushäire ületatakse nende individuaalse

toimetuleku mõttes kognitiiv-käitumusliku teraapiaga, olgu individuaalselt või grupis, uuemal ajal ka arvuti teel (seals., 402–403). Pole selge, kas edukas sekkumine mõjub ka teistes suundades, edendades noorukite sõprus- ja armastussuhteid või eakaaslaste heakskiitu (seals., 334–339). Niisama pole selge, kas kognitiiv-käitumuslik teraapia tõendatult parima sekkumisena osutub oma eri vormides mõjusamaks haridussüsteemis pakutavast toest. Kindlad andmed on vanemate kaasamise olulisuse kohta (seals., 411).

Ravimsekkumise kohta täienevad pidevalt andmed nii selektiivsete serotoniini tagasihaarde inhibiitorite **SSRI** kui ka tritsükliliste antidepressantide **TCA** mõjust ja mõõdukatest riskidest.

Kuivõrd sekkumata jäänud lapse- ja noorukiea ärevushäire jätkub mingil kujul kogu järgneva elu jooksul, kaalutakse profülaktikat kas üleüldisel, valikgrupi või märgitud tasandil. Käepärasuse tõttu on ärevushäiret kõige otstarbekam ennetada koolis. Mõnikord laiendatakse ärevushäiresuunalist ennetust teistelegi internaliseerivatele häiretele, nt depressioonile. Koolis toimivad programmid põhinevad korduvseanssidel. Näiteks FRIENDS-kava kätkeb endas kümme koolipõhist arendusseansi pluss kahte hilisemat võimendusüritust (ingl *booster session*), kuni nelja vanematele suunatud üritust ning koduülesandeid. Sisuldasa keskendutakse oskustele seista vastu hirmule, maandada ärevust lõdvestudes ja iseendaga julgustavalt kõneldes (seals., 349–350). Valikgrupi sekkumise näitena jaguneb teine, CAPS-programm kuueks kuni kaheksaks pereseansiks, neile lisaks kaks võimendusüritust (seals., 353). Märgitud tasand tähendab kõrge ärevushäire tasemega lastele ja noorukitele suunatud sekkumist, mis tüüpiliselt sarnanevad eelkirjeldatutega. Uurimused näitavad, et mõju ei pruugi kesta; samuti on raske kaasata noorukeid, eriti poisse. Loodetakse, et sekkumisprogrammid toovad kaasa üldise ärevushäirete teemalise teadlikkuse tõusu. Teiseks loodetakse, et pedagoogid ja tugipersonal täiendavad oma kutseoskusi asjaomaste ennetus- ja sekkumismeetmetega (seals., 357–361).

Martin Kutscher (2014: 179–180) soovib ekstrapoleerida perfektsionistlikele lastele mõeldut, toetades kõrvuti „õigete“ vastustega ka vähemedukaid ponnistusi, sallides eksimist, seades realistlikke ootusi, pisendades hindamiskesksust ning jäädes humoorikaks.

## Riskikäitumisest seosesaju arenguga teismeeas (Jürgen Rakaseltg)

Alljärgnev alapeatükk toetub tervikuna kahele allikale, Hermanson ja Sajaniemi (2018) ning Savolainen (2012), nende lähte- ja seisukohti põimides.

USA-s keeldutakse sageli rentimast autot alla 25-aastastele. Enamiku riikide karistusseadused teevad erisusi laste ja noorte karistamises, erisused puudutavad tavaliselt kuni 18-aastasi, mitmetes riikides aga ka kuni 24-aastasi. Põhjuseks on napp süüvõime ehk isiku teadlikkus ühiskonnas kehtivatest normidest, tema võime juhtida nende normide kaudu oma käitumist ning saada aru, milles seisneb tema teo õigusvastasus. Kuid miks on tehtud sellised erisused just sellele vanusrühmale, kelle käitumine võib olla äärmuslikult väljakutsuv ja ka ohtlik? Vastus peitubaju arengus ehk teisisõnu on teismelise käitumises olemas osa, mida on keeruline väliskeskkonnal või ka tal endal mõjutada ning millega peab arvestama enne, kui diagnoosida noorel mõni häire, haigus või anda püsiva ohtlikkuse silt.

Teismeeale on iseloomulik teha ebaratsionaalseid valikuid, mis viivad tarbetute riskideni. Samuti on täheldatav selles vanuses tekkiv psühhosotsiaalne nihe: tavapärase arengu korral saadab kiiret kognitiivset arengut psühhosotsiaalne langus, mis paistab silma eelkõige lapselike käitumiste võimendumisena (suhtumine vanematesse on vahelduvalt lähedust otsiv ja eemalduv). Sundkäitumised võimenduvad, kangekaelsus ja trotslikkus suureneb, lisandub nn halbu harjumusi, nt räpasus ja toidu ahmimine. Kõneline väljendus vaesub, laused lühenevad, kohatud väljendid sagenevad. Koolis õppimist takistavad keskendumishäired, õpimotivatsioon langeb ja õppeedukus väheneb.

Kui füüsiline üleminek lapseeast täiskasvanuks toimub mõne aastaga, siis täiskasvanuks saamise eelduseks olev **aju areng võtab aega koguni mõniteist aastat**. Valgeaine ja hallaine vahekord muutub, neuronid kasvavad ja neid tekib juurde, toimub müeliniseerumine, info liikumineaju erinevate osade vahel tõhusub. Närvirakkude lisandumine tekitab vajaduse luua nende vahel uusi ühendusi. Närvisüsteemi efektiivsust tõstab sel ajal neuronite kasutamata ühenduste väljalülitamine. Lapse ajus on sünapseid enam kui täiskasvanutel ning kasutuseta jäänud ühendused lülitatakse välja. Kirjeldatud protsess lõpeb tavapärase arengu puhul kolmandal elukümnenidil. Sellele eelneval perioodil onaju kahjulikele mõjudele seni arvatust vastuvõtlikum. Noorteaju väsis täiskasvanute omast kiiremini, seda eriti koosmõjus unepuuduse, liikumisvaeguse ja ühekülgse toiduga.

Veidi üksikasjalikumalt võib teismeliste käitumise peamisteks mõjutajateks pidada kolme muutustaju arengus. Esiteks muutusi **otsmikusagaras**, mille kanda on tegevuse planeerimine ja juhtimine, otsustamine ja tagajärgede hindamine, erksus, emotsioonide reguleerimine, impulsikontroll ja kognitiivsete ülesannete

sooritamine. Teiseks **mandeltuuma** ehk amügdala areng, mille kanda on hirmu töötlemine, mis viib kas võitlusse või põgenemisreaktsioonile. Kolmandaks areng **tasu- ja heaolukeskuses** (*nucleus accumbens*), mille kanda jäävad motivatsioon, heaolu, tasustamine, sõltuvuse kujunemine, dopamiini ja serotoniini vallandamine.

Varasem seisukoht pidas teismeliste riskikäitumise võtmepõhjuseks otsmikusagara aeglasemat arengut võrreldes teiste aju osadega, millest johtus impulsiivsus. Paradoksaalselt taotletakse lapseea käitumises noorukitega võrreldes oluliselt enam turvalisust, mistõttu ei seleta otsmikusagara „alaareng“ teismeliste käitumist täiel määral. Sestap tundub otstarbekas kaasata seletusse mandeltuuma ja heaolukeskuse areng.

**Noore reaktsioone pole lihtne pidurdada**, kerge on sattuda emotsionaalsetesse pööristesse. Uuringud näitavad, et aju heaolukeskus reageerib noorukitel võrreldes täiskasvanute ja lastega oluliselt tugevamalt põnevusele ja tasustamisele, samas toimivad otsmikusagara kontrollivad osad samasuguses võrdluses oluliselt nõrgemini. Õnehormooni ehk dopamiini tootmine on veel väike ning sellele tundlikud osad jõuavad kontrolliva otsmikusagara arengust ette. Noorukid vajavad rahulolu ja õnnetunde kogemiseks suuremat stimulatsiooni, põnevust ja kõrgemaid riske. Seda kõike oludes, kus otsmikusagara võime pidurdada kiiret ja tugevat tasustamist otsivat käitumist jääb nõrgaks. Mittereaktiivsuse ehk tasu edasilükkamise võimekus on täiskasvanulik omadus, mis muuhulgas ennustab tööalast edukust. Teismeeas on see võime madal, mistõttu ollakse vastuvõtlikud kõikvõimalikele ahvatlustele. Samuti süttib teismeeas kiiremini sisemist ebakindlust varjav subjektiivne hirmutunne. Hirmutunne ajendab kergesti võitle-võipõgene-reaktsiooni ehk emotsionaalselt kergestisüttivat, läbimõtlemata reaktiivset käitumist. Testosterooni täiendaval mõjul on mõned noored sõltumata väliskeskonna signaalide intensiivsusest silmatorkavalt impulsiivsed ning võitlusvalmid ja vajavad oma aju arengu tõttu enam toetust kui nad eales oskaksid seda küsida.

Lisaks sotsiaalset kohmakust tingivatele aju muutustele on teismelise aju **ülitundlik sotsiaalsele tõrjutusele ja heakskiidule**. Tundetöötlust tagavate ajuosade aktiivsus tõuseb sotsiaalsetes olukordades väga tugevalt, ületades sarnastes olukordades olevate laste ja täiskasvanute vastavaid reaktsioone. Tundetöötluste oluline aktiveerumine vähendab aga oluliselt nende aju osade aktiivsust, mida on vaja kognitiivseteks funktsioonideks. Kognitiivsed sooritused edenevad seetõttu negatiivses olustikus eriti kesiselt – tugevate emotsioonidega laetud keskkonnas ei õpita.



Nooruki aju tormiline areng on keeruline ka nooruki enda jaoks. Sageli on nooruki sisemaailma ja välise käitumise vahel suur erinevus. Habrast enesehinnangut ja seismist ebakindlust kaitsevad suur enesekesksus, jõulise väljendusega enesekindlus, must-valge maailmapilt, nõrkuste märkamine teiste, eriti täiskasvanute juures, siseheitluste dramatiseerimine ja etendamine lähisuhetes. Seemise ebakindluse kummutamiseks ei piisa indiviidi enesehinnangust, püsivalt vajatakse täiendavat peegeldavat hinnangut eakaaslastelt ja tema jaoks tähenduslikelt täiskasvanutelt. Hinnangu puudumist tõlgendatakse sageli negatiivse reaktsioonina.

Täiskasvanute jaoks on keerulisim koht **eristada käitumise tegelikke motive välisest käitumisest** ning valida sellest lähtudes sobilik reaktsioon. Tundlik ja paljuski aju arengust tingitud keerukate käitumistega periood noore elus ei tähenda sugugi seda, et kui nooruki käitumise muutumist mõistetakse, siis oleks see lubatav. Turvaliselt käituva täiskasvanu roll on kehtestada teismelise eakohastele iseseisvuspüüdlustele **kohased piirid** lubatava ja mittelubitava käitumise vahel. Kuigi teismelised protestivad nende piiride vastu, tagavad nimelt piirid arenguks vajaliku turvatunde.

Kooli ülesanne on luua teismelise jaoks seoseid tegude ja nende tagajärgede vahel. Sagedamini mõnestki teisest vanuserühmast vajavad teismelised põhjalikke privaatseid arutelusid käitumise ja selle tagajärgede seoste kohta ning võimalust vältida edaspidi sarnaseid olukordi. Ennekõike vajatakse aga täiskasvanu võimet eristada tegu teo sooritajast ning oskust seda ka teismelisele väljendada – on teatud piirid, mille ületamine toob vältimatult kaasa tagajärjed. Samas ollakse ise ainulaadne isiksus, kelle arengut kool on valmis toetama.

## Noorsoo kuritegevus

Üks EKR-te avaldumisvorme on noorsoo kuritegevus; võõrsõnu kasutades – juveniilne delinkventsus. Uuel millenniumil alanud noorsoo kuritegevuse **järsk langus** on Eestis viimastel aastatel peatunud, **Euroopas jätkub**. Samas hägustub avatud ühiskondades piir lubatu ja keelatu vahel, legaliseeritud on varem illegaalseks peetud nähtusi (homoseksuaalsus, mitmesugused sõltuvused) või ei jõustata vastavaid seadusi piisavalt. Kuivõrd vajadus järgida inimõigusi muudab seadusvastaseks mis tahes kehalise karistamise, ähmastuvad paratamatult piiri vägivaldse sekkumise, rahustamise ja enesekaitse vahel. Noorsoo kuritegevus levib koos muude asotsiaalsete ja (või) illegaalsete nähtustega, nagu uimastite

levitamine ja kasutamine enne 18. (USA-s 21.) eluaastat, prostitutsioon ja sutenöörlus, hasartmängud ja hulkurlus. Ajaloolisi märksõnu: [Makarenko](#), [dozier school](#), [borstal](#), Tapa, Puiatu, Kaagvere.

Kõigi nimetatud nähtuste levikut saab piirata üksnes

- (a) efektiivselt toimiva lastekaitsega, et tagada turvaline ja arengut stimuleeriv lapseõlv;
- (b) EKR-te võimalikult varajase märkamise ning nendesse adekvaatse sekkumisega;
- (c) jõukohase, individuaalselt sobitatud õppega koolis, mis tagab muu hulgas piisava käitumisrepertuaari eri olukordadeks;
- (d) huve rahuldava, tegevust ja põnevust pakkuva arengukeskkonnaga nii koolis kui ja kooskonnas väljaspool kooli.

Eeltoodut nimetatakse tõkestustööks. Ärahoid (ehk vältimine, tõkestus, prevent-sioon) on kümneid kordi efektiivsem kui sekkumine väljakujunenud EKR-desse.

EKR-dena avalduvad ka psüühikahälbed, seejuures küllalt rasked pervasiivsed arenguhälbed (autism, Aspergeri sündroom), psühhopaatilisus ja skisofreenia. EKR-d kaasnevad suuremal või vähemal määral enamiku puuete ja hälvetega.

## Kiindumushäire

Ameerika laste ja noorukite psühhiaatrite ühingu [koduleht](#) avab aastal 2014 kiindumushäire järgmiselt. Tegemist on psühhiaatrilise haigusega, mis areneb lastel, kellel on esinenud probleeme emotsionaalse kiindumusega (ingl *attachment*) teistesse. Probleeme võib märgata juba esimese eluaasta lõpul, sh koolikute ja kaalu lisandumatuse ja reageerimistõrkena. Mõnda last ei anna kuidagi rahustada, mõni ei loo suhteid, mõni suhtleb võõrastega kohatu familiaarsusega. Enamasti põhjustavad kiindumushäireid tõsised raskused ja kuritarvitused varajastes suhetes, sh perekonnavälistes kasvukeskkondades, samuti vanema ja (või) teiste lähedaste kaotus. Eristatakse **reaktiivset kiindumushäiret** (ingl RAD) ja **pärssimata sotsiaalse kaasamise häiret** (ingl DSED).

Reaktiivse kiindumushäirega lapsed tõrguvad võõraga suhtlemast, neil on raske rahuneda ja pöörduda ärritunult abi saamiseks hooldaja poole. Suhtlemisel võivad nad tunduda emotsioonitud, õnnetud, ärrituvad, kurvad; hooldaja seltsis toimetades hirmunud. Pärssimata sotsiaalse kaasamise häire korral võivad lapsed

käituda esmakohtumisel võõraga ülilahkelt, teda kõnetada või isegi kallistada. Ravis püütakse tugevdada suhet hooldajaga.

Eesti keelde tõlgitud Taani autor Niels Peter Rygaardi (2014) avatud raske kiindumushäirega laste ja noorukite teraapia põhimõtted ja võtted on enamasti väljapool (eri)pedagoogi toimumisvalda ehk lühikesi üksi- või rühmaõppe episoodide. Õpetlik on ravi kirjeldus sellegipoolest, olgu teemaks siis suhete ülesehitamise keerukus, aeganõudvus ja ka tagasilöögid ja võimalik ränk pettumus, kui ei olda valmis kasvandiku jõhkraks ja (või) manipuleerivaks käitumiseks. Rygaard osutab ka võimalusele, et käitumisprobleemidele lisanduvad õpiraskused, ikka tulenevalt kiindumushäirest, millega ei kaasne intellektuaalset mahajäämust.

## Autism

Autism on emotsionaalse ja sotsiaalse arengu, kommunikatiivsuse hälve, mis avaldub sageli koos intellektipuudega, samas leidub autistide seas [geniaalseid loojaid](#). Psühhiaatrias kuulub autism **pervasiivsete arenguhäirete** hulka. Harvematel juhtudel ei kaasne autismiga intellektipuuet (DSM IV Aspergeri sündroom). Viimastel aastakümnetel eelistatakse mõnevõrra ebamäärasemat terminit – autismispektri hälve, mille akronüümina kasutatakse ingliskeelsest ASD-st tuletatud ASH-d. Kasutatagu seda ka käesolevas tekstis kõrvuti üldmõistega „pervasiivne arenguhäire“.

Järgnev toetub Phil Reedi (2016) käsitlusele, kui pole viidatud teisiti. ASH-tena tuntakse hulka keerulisi ja omavahelises vastastikmõjus olevaid käitumisviise ning vajakuid, mis algavad varajases eas ja kestavad – mõnikord muutudes – isiku talitlust ulatuslikult mõjutades kogu elu. ASH põhiprobleem seisneb **sotsiaalse ja emotsionaalse kontakti(tuse) laadis ning kvaliteedis kõrvuti käitumise jäikuse ja keskendatusega mõnele ümbruse aspektidele** (Reed 2016: 1–2). Umbes pooltel juhtudel kaasneb ASH-ga agressiivsus, eriti nooremas eas. Perekonnas ja koolis püütakse ületada eeskätt ASH väliseid, eksternaliseerivaid käitumisviise. Nende kirjeldamisest aga ei piisa, et avada ASH olemust, selle tuuma.

Eksternaliseerivate nn sekundaartunnuste kõrval tuuakse ASH funktsioneerimise **tuumikvaldkondadena** esile järgmised neli: sotsiaalsed ja emotsionaalsed interaktsioonid, suhtlemine ehk kommunikatsioon, käitumise ja psüühika jäikus, tajureaktsioonid (seals., 22–24). **Sotsiaalsete ja emotsionaalsete interaktsioonidena** peetakse silmas raskusi teiste, vahel ka iseenda sotsiaalsete

ja emotsionaalsete toimingute tõlgendamisel. Ei taibata kaasvestleja näoilme tähendust. Mõnikord ei olda võimeline suhteid looma või neid nautima (seals., 24). Äärmuslikel juhtudel ei reageeri isik ka otsesele pöördumisele. Kergema ASH-ga muidu suhtlusvõimelised isikud ei pruugi taluda pilkkontakti või siis rakendatakse ülemäärast (õpitud) viisakust.

ASH-ga isikul võib tema erinevuste teadvustamine põhjustada depressiooni, mis sunnib sekkumisel ettevaatlikkusele (seals., 25). **Sõnalises ja mittesõnalises suhtlemises** lisanduvad pilkkontakti vältimisele vaegused osutamisel, keha-hoiul ja -keelel, vaatamisel, kehalisel kontaktil. Raskematel juhtudel võib isik olla kõnetu, paljudel esineb kajakõne (seals., 27–28). ASH-ga kõnelejad võivad vastata tarbetult pikalt, justnagu taasesitaks raamatu- või muud päheõpitud teksti. Kõrgelt arenenud kõnega ASH-ga isikud võivad kasutada ebatavalise struktuuriga, uudissõnadega ja düsprosoodilist kõnet (seals., 28).

**Käitumise ja psüühika jäikus** avaldub kas stereotüüpsete toimingutena või kohanematuses muutuvate oludega (seals., 28). Lapseeas plaksutatakse käsi vms, mis vanuse kasvades asenduvad komplekssete rituaalidega. Mõnikord huvitatakse sügavalt mõnest nähtusest, konstruktsioonist või valdkonnast, jõudes asjatundmises tipptasemele. **Tajureaktsioonide** muutused võivad avalduda ülitundlikkuse või üle- või alamäärase reaktsioonina mõnele ärritajale. Ülemäärasus ilmneb nt ärevuse, loobumise või murelikkusena. Teisalt ei pruugita reageerida kõnetamisele või valule (seals., 29). **Eksternaliseeriv probleemkäitumine** avaldub tihti ründena, esineb ka enesevigastamist, sagedased on une- ja söömishäired (seals., 31). Sekkumise hilinedes need käitumisviisid sagenevad ja süvenevad.

70%-l ASH-ga indiviididest **kaasneb** muid **hälbeid**; 40%-l on neid rohkem kui üks. Osa neist on liikumise ja koordinatsiooni valdkonnast: alatoonus, jäsemete apraksia, reflekside ja liikumisfunktsioonide arenguline mahajäämus, kohmakus. Teine osa seisneb õpiraskustes, mida esineb 65–85%-l ASH-ga isikutest (seals., 36). Kolmas osa avaldub depressiooni ja meeleoluhäiretena. Depressioon avaldub kõigest 2%-l madalal funktsioneerimistasandil ASH-ga isikutel, kuid 30–50%-l kõrgel nivool indiviididel (seals., 37), sagedus kasvab koos vanusega. Neljandaks on ASH-ga indiviididele iseloomulik ärevushäire (seals., 38), mis kätkeb endas spetsiifilisi foobiaid. Ärevushäire sagedus kasvab lapsega 20%-lt hilisema 30–45%-ni.

ASH sündroomil võib olla müriaad pärilikke, sünnipuhuseid, füsioloogilise või isegi vanemlusega seotud algpõhjust. Väideldakse, millist hälbivat psüühikanähtust pidada ASH tuumikolemuseks. Intraindividuaalsed teooriad on praktilises mõttes osutunud viljatuiks, erinevalt käitumuslikest ja sotsiaal-õpiteooriatest (seals., 45–62). ASH ületamine on raske, enamasti tegeldakse n-õ sekundaarsete

nähtustega, milleks on väljakutsuv käitumine, eraldatus, ärevus ja masendus. Sageli kaasneb ASH-ga terviseprobleeme, nt seedehäireid (seals., 1–2 ja 22). ASH sagedus jääb 0,8–1,5% vahele rahvastikust. Lastel ilmneb mõnesid ASH jooni sagedamini kui ASH-d sündroomina diagnoositakse; sagedus sõltub nii määratlusest kui ka kasutatud hindamismeetodist (seals., 5).

ASH pealtnäha epideemilise kasvu taga viimasel 50 aastal on suuresti muutused määratlemises ja hindamismeetodites (seals., 5–6). USA näitel peaks üleminek DSM IV kriteeriumidelt DSM V-le (loobumine nn Aspergerist) põhjustama ASH sageduse langust isikute teisiti diagnoosimise kaudu (seals., 7). ASH-ga isikutest umbes pooled vajavad välist tuge kogu elu jooksul (seals., 11–13); kõrgema intellekti ja mõjusa sekkumise korral sõltuvus abist väheneb. Kaasneva intellektipuude korral hinnatakse ASH-ga isiku elukestva ülalpidamise kuluks kaks kuni kolm miljonit eurot ÜK ja USA näitel (seals., 9).

ASH-d ei saa „välja ravida“, ASH-ga isikuid on raske õpetada, kuid ASH avaldumisviise saab leevendada. ASH-puhuseid **sekkumismeetodeid** võib jagada kas pigem **käitumuslikeks** (rakenduslik psüühikaanalüüs ABA, Lovaas jt; seni tuntutest parimad keele/suhtluse ja intellektuaalse arendamise valdkondades), **keskkonda modifitseerivateks** (nt TEACCH, mõjukaim kohanemise ja sotsiaalse toimetuleku arendamisel) või eeskätt arengulisteks, mis on suunatud suhtlusoskustele ja (või) sõprussuhetele. Nimetatud kahte peasuunda ühendavad lähenemised, mis keskenduvad tajumis- ja liikumisharjutustele ning eklektilised lähenemised. Mõjus sekkumine toimib nii isiku võimete kui ka ümbruse suunal, vähendades nende vahelist lõhet. Tänapäevasteks saab lugeda **igakülgseid** (ingl *comprehensive*) **sekkumisi**, mida iseloomustavad kolm tunnust. Esiteks katab sekkumine kõiki ASH-ga kaasnevaid probleeme. Teiseks rajaneb sekkumine mõnel neidsamu sekkumisviise ühendaval ravifilosoofial. Kolmandaks tõendatakse sekkumise mõjusust piisava hulga esinduslike uurimustega (seals., 13–17). Sekkumiskeskses vaates ei ole ASH ühtne kindlate põhjustega nähtus, vaid laialdane kogum käitumisviise, mida püütakse leevendada või ületada (seals., 43).

Paljusid sekkumisi ühendavad järgmised neli tunnust: individualiseeritus, keskendatus ASH tuumikvajakutele (kõne, suhtlus, kohanemine), loomulike/keskkondlike õppevõimaluste ära kasutamine, nii professionaalide kui ka vanemate kaasatus (seals., 284).

**Rakendusliku käitumisanalüüsi ABA** põhiste sekkumiste olulisemad ühistunnused on järgmised (Baer, Wolf & Risley 1968, tsit. Reed 2016: 64 järgi). **Rakenduslikkus:** sihtkäitumised peavad olema indiviidile sotsiaalselt tähenduslikud. **Käitumuslikkus** tähendab, et keskkonnamuutusi ja kaasnevaid tegevusi

tuleb täpselt ja süsteemselt protokollida. **Analüütilisus** peab tagama, et hoolikalt kogutud andmete põhjal saab otsustada sekkumise mõju üle käitumisele. **Tehnoloogilisus** eeldab sekkumistehnika(te) täpset kirjeldamist ning autentset rakendamist.

ABA lähenemistest on suurimat tähelepanu pälvinud Ivar O. Lovaasi (e. k. 1998) UCLA ülikooli 1981. aastast pärinev sekkumine. Lovaasi sekkumine toimub üks ühele, kasutades hulka täiskasvanud terapeute. Programm vältab kolm aastat 40 tundi nädalas kaks kuni kolm tundi korraga. Ühe seansi käigus antakse 8–14 üksustena õpetamise (ingl *discrete trial*) kinnituspõhist ülesannet (vt Utsar 2016). Terapeut esitab küsimuse või ülesande, laps vastab, vajadusel öeldakse või tehakse ette, terapeut annab tagasisidet kinnituse või selge „ei“-ga. Vajadusel skeemi korratakse. Tõsi, andmed Lovaasi meetodi mõju kohta ei ole lõpuni veenvad.

Keskonda modifitseerivate sekkumiste näitena kasutatakse süsteemis TEACCH tiheda struktuuriga individualiseeritud õppemeetodeid, korrastatud füüsilist keskkonda, töökavade koostamist, rohkesti visuaale, selgelt püstitatud ja selgitatud ootusi (Reed 2016: 134–136). TEACCH on kasutatav nii lasteaias, koolis, kodus kui ka hooldusasutuses, seda võivad teha nii meedikud, õpetajad kui ka vastava väljaõppega lapsevanemad osapoolte tihedas koostöös.

Tony Attwood esitab Martin Kutscheri (2014: 147–169) raamatupeatükis kergemate autismispektrihäiretega indiviidide kohtlemiseks järgmised soovitud kujundamaks ümber tunnetusstruktuuri, arendamaks sõprussuhteid ning valdamaks emotsioone. Kuivõrd ASH-ga isiku võimekus luua sõprussuhteid on väga piiratud, tuleb aidata neid luua. Vanuses kolmest kuueni võib sõbraks sobida pigem täiskasvanu ning suhtlusmallide tuvastamiseks sobivad nt videosalvestused. Vanuses kuuest üheksani suunatakse ASH-ga laps suhtlusmale märkama lugude kaudu (The Social Stories™). Varateismelistele otsitakse sõpra ja juhendatakse teda ning harjutatakse koostööd. Alates 13. eluaastast sobivad eneseabi-juhised ja tugigrupid. Ärevust, kurbust ja viha õpitakse enne ära tundma ja seejärel sõnastama, kirjeldama ning juhtima.

ASH-ga õpilaste lõimimine tavakeskkonda nõuab olulisi pingutusi. 2019. aastal [kajastas](#) ajakiri Atlantic programmi, mille raames õpib ühes klassis neli ASH õpilast koos kaheksa tavaõpilasega (ingl *majority-neurotypical*). Suurt tähelepanu pööratakse selliste ASH-le eriomaste oskuste õppele nagu teiste inimeste emotsioonide äratundmine, neile reageerimine, käitumine erinevates avalikes ruumides. Üldiselt veedab USA-s veidi üle poole ASH-ga isikutest vanuses 6–21 eluaastat vähemalt 40% kooliajast tavaklassis, neist omakorda kaks kolmandikku teevad seda 80% ajast. Ülejäänud ASH-ga õpilased veedavad enamiku kooliajast ka eriklassis või -koolis.

Võimalikku ASH-ga piirnevad juhtumid illustreerib järgmine lugu. Ühe Eesti õpilaskoduga gümnaasiumi selle sajandi algusaastail kümnendasse klassi vastu võetud ääremaa-poisi ema tuli 1. septembril direktori juurde ja teatas, et peetagu silmas, et Viktor (nimi muudetud) võõrastega ei räägi. Võõrad on aga kõik peale ema enda. Direktor teatas sedasama õpetajatele, lisades, et rakendatagu siis kirjalikke töö- ja kontrollivorme. Viktorit oli kerge õpetada, ta oli tähelepanelik, muuhulgas kirjutas vihikusse kõik vigade kohta tehtud kommentaarid. Naljade peale muigas. Klassiga üldiselt sobis, kuigi Viktorit jalgpallimeeskonda värvanud kaasõpilased jagasid klassijuhatajale oma nõrdimusega piirnevad arusaamatust. Nemad kutsusid teda mängima, kuid ta isegi ei vastanud! Jutukad poisid siiski taltusid ja leppisid selgitusega. Viktor istus tunnis koos teistega, reageeris õpetaja suulistele etteastetele ja selgitustele, jagas kolm aastat tuba õpilaskodus ning lõpetas gümnaasiumi suulise eksamita, sooritanud matemaatika testi 97 punktile 100-st võimalikust. Peale kooli asus Viktor tööle saekaattrisse.

Kristine Barnett kirjeldab ühte paljudest inspireerivatest autistlikest imelastest, poeg Jacob Barnetti, oma raamatus „The Spark: A Mother’s Story of Nurturing Genius“. Kristine Barnett märkas, et tema autistlikku poega Jacobit paeluvad mustrid. Ta võttis lapse ära koolist, kus talle oli määratud eriprogramm ja laskis tal tegeleda nende asjadega, mis Jacobit tõeliselt huvitasid. Nüüd õpib Jacob Barnett magistriõppes kvantfüüsikat. Jacob ei rääkinud suurema osa oma lapsepõlvest sõnagi. Aga kui ta kõnelema hakkas, tegi ta seda neljas keeles. Arstid ütlesid väikese Jacobi vanematele, et nende laps ei hakka ilmselt kunagi ise oma saapapaelu siduma... Nüüd ütlevad eksperdid, et 14-aastase Indiana imelapse IQ on kõrgem kui Einsteinil. Edu võti on Jacobi ema Kristine sõnul vabadus lasta lapsel olla, aidates tal maailma avastada päranisilmi, selle asemel et keskenduda vaid neile asjadele, mida ta ei suuda teha. Juba kaheaastaselt autismi diagnoosi saanud Jacob veetis aastaid erivajadustega laste haridussüsteemis, kus keegi ei mõistnud tema vajadusi. Õpetajad üritasid aastaid Kristine’ile selgeks teha, et Jacob ei suuda iial teha muud kui vaid põhivajadusi katvaid tegevusi. Jacob sulgus aina enam iseendasse, keeldudes rääkimast. Kuid Kristine märkas, et kui Jacob ei olnud teraapiasessioonil, siis sai ta omaette hakkama imeliste asjadega. „Ta tegi maakaarte üle terve põranda kohtadest, kus me olime käinud, ning seal olid olemas kõik tänavad.“ Ühel päeval viis ema lapse tähti vaatama. Mõni kuu hiljem külastasid nad planetaariumi, kus üks professor tundi andis. Millal iganes professor mõne küsimuse esitas, tõusis väikese Jacobi käsi ning ta suutis vastata igale küsimusele, isegi kui see käis keeruliste füüsikateooriate või planeetide liikumise kohta. Jacob oli siis vaid 3,5-aastane. Kristine mõistis, et Jacob vajab

midagi, mida tavapärane (eri)haridus ei suuda pakkuda, otsustades ise oma lapsele õpetajaks hakata. „Lapsevanema jaoks on hirmuäratav lennata vastasuunas professionaalide nõuannetele,“ kirjutab Kristine.

Lõpetuseks osutatagu, et sootuks omaette on [neurodiversiteedi](#) pooldajate idee keskkonna kohustusest modifitseeruda, vaat et ASH-ga indiviidi sekkumisvabast õigusest „olla nagu on“.

## Kust saab abi?

Erinevalt Poolast, Slovakiast, Sloveeniast, Tšehhi Vabariigist ja Ungarist hilines endise Nõukogude Liidu territooriumil paiknevates Kesk- ja Ida-Euroopa riikides, sealhulgas Eestis, koolikeskse laste individuaalse käitumise kujundamise või samasuunalise rühmatöö teenuse arendamine. Seda teenust ei leia igast koolipiirkonnast veel XXI sajandil. On õnneasi leida kool, kus kognitiiv-käitumuslikku vm teraapiat pakub koolipsühholoog või sotsiaalpedagoog. Õige paljud tavakooli õpetajad pole harjunud käsitama käitumis- ja õpioskusi samaväärse õpieesmärgina kui muid teadmisi ja oskusi. Lisaks püsib küsimus, mil määral suudetakse piirduda optimaalse koguse adekvaatsete reeglitega ja neid jõustada, pakkuda taunitavatele harjumustele alternatiivseid väljakutseid, pingeid ja naudinguid.

XX sajandi teisest poolest alates suunab õpilasi nn režiimiga erikoolidesse kohus, seda kuni üheks aastaks. 2015. aastal [ühendati](#) 1960. aastatel avatud EKR-asutustest alles jäänud Tapa poiste ning Kaagvere tütarlastekoolid Maarjamaa Hariduskolleegiumiks Valgejõe ja Emajõe õppekeskustega. (Lisaks õppis EKR-ga õpilasi Puiatus, Vastseliina ja Orissaare internaatkoolis ja Sindi erikutsekoolis). Maarjamaa Hariduskolleegiumis rakendatakse nii avatuma kui ka „kinnisema“ režiimiga allsüsteeme. MHK kinnises lasteasutuses toimib põhikool; kasvandikke suunab sinna enamasti tsiviilkohus kohaliku omavalitsuse taotluse alusel, erandina ka kriminaalkohus.

Tüüblilt lähedasi mittedelinkventsete käitumishälvikute koole nimetatakse näiteks Poolas kohanematute kooliks. Noorsoo delinkventsuse sageduse langusest hoolimata on paljudes arenenud riikides viimastel kümnenditel EKR-ga laste asutuste hulk aina kasvanud; enamasti ei nimetata neid koolideks. Arenenud riikides on valdavalt tegemist astmeliste preventsiiooni-, sekkumis- ja hargnemisprogrammidega (ingl *diversion*), mispuhul ei keskenduta n-ö meditatiivsele ehk sünnipärase käitumispatoogia eristamisele sotsiaalsest. Alates 1997. aastast toimusid Eestis kümnekond aastat nn Tootsi- ehk kasvatusraskustega



õpilaste klassid (VII–IX), vähendamaks poiste väljalangevust enne IX klassi lõpetamist. Mitmed omavalitsused on otsinud lisavõimalusi, et pidada koolist võõrduvad noorukeid koolikohustuse lõpuni kooli seinte vahel või suunata neid erisildita õpilaskoduga õppeasutusse.

## Meelepuuded

---

### Kurtus ja nürmus vaegkuulmisena

**Kuulmispuuet** (ingl *hearing impairment*) esineb umbes ühel protsendil rahvastikust, kuid vaegkuuljate enamik on täiskasvanud, sh 50% üle 60-aastased. Kooliealistest on olulise kuulmislangusega kuulmisvaegureid ehk kurte 0,1–0,2% ehk kuni kaks õpilast tuhandest. Niisiis on tegemist üsna harva esineva haridusliku erivajadusega, võrrelduna andekuse, sagedaste õpiraskuste, keele- ja kõnepuudete ja EKR-tega. Vaegkuulmise mõju lapse üldisele ja iseäranis tema suhtlusvõime arengule sõltub kuulmislanguse sügavusest, selle tekkeajast ja laadist ning sellestki, kas vanemad on kurdid või kuuljad. Kui kaasasündinud ehk kõne-eelne sügav kuulmislangus on üle 90 dB suulise tavakeelse kõne mõistmiseks olulises sagedusalas 500–2000 Hz, siis tuleb langetada kaalukaid otsuseid. Üks võimalus on omandada kogu perekonnaga varakult teine suhtluskanal ehk viipekeel. Teine tee on õppida erimetoodika abil intensiivselt suultlugemist ja suulist kõnet, kasutades seejuures ära kõik kuulmisjäägid. Kolmas, aina sagedamini kasutatav tee on bioonline, paigaldada sisekõrva siirik ehk implantaat. Osaliselt saab neid võimalusi vastastikku täiendada.

Hilistekkeline sügav kuulmislangus eeldab suultlugemisoskuse omandamist, hilistekkeline kerge kuulmislangus on kompenseeritav kuulmisaparaadiga. Kurtidele sisekõrva paigaldatavad implantaadid muudavad nad kuuljaiks samas tähenduses, nagu on kuulja vastsündinu, kes alustab kõne õppimist. Vaegkuulmisele keskendunud eripedagoogika osa nimetatakse surdopedagoogikaks, vaegkuuljatele spetsialiseerunud eripedagoogi surdopedagoogiks.

Vaegkuuljate elukäigus on võtmeroll puude varajane märkamine, sest varajases eas tuleb lapsevanematel langetada tähtsaid otsuseid. Viipekeelele orienteerumine on üks, kuulmisjäägi intensiivne auditiivne arendamine teine võimalik tee. Tavakoolis või lasteaiarühmas on küsimus taas selles, kas kuulmisjääki saab kasutada, võimendades õpilase kõrva saabuvat heli, kasutades pedagoogi ja õpilase vahelist raadiosidet, või tuleb rakendada viipekeelset õpet. Viimane valik on ressursimahukam.

Ühelt poolt on kurtide, sh sünnipäraste vaegkuuljate seas kõrgharitlasi ja loovisikuid. Teiselt poolt kaasneb kuulmiskahjustusega sageli kognitiivseid ja motoorikapuudeid ning enamiku, kuid mitte kõikide vaegkuuljate kohta kehtib seaduspära, et õppe kestusest ja metoodikast sõltumata jääb nende keskmine lugemisoskus IV–V klassi tasemele, keskmised matemaatikaoskused jõuavad VI–VII klassi tasemele. Kurtide suulise kõne arengutase kõigub suuremal määral, sõltu- des kasutatud õpetusmetoodikast ja kuulmiskahjustuse tekkeajast.

Asjaolu, et vaegkuuljate mitteverbaalne intelligentsus vastab normaal- jaotusele, ei aita kaasa nende tavakeele ja (või) suulise kõne oskustele. Seetõttu vajavad kurdid nii haridussüsteemis kui ka elus toimetulekuks teatud soodus- tingimusi, eelkõige viipekeele levikut teeninduses ning ühissektoris, suurt sõna- täpsust nõudvates olukordades aga viipekeele tõlketeenust. Nii vaegkuuljate kui ka õpiraskuste ja kõnehälvetega inimeste huvides on juhendmaterjali, sh õppetekstide ja seaduste võimalikult lihtne ja selge (arekeelne) sõnastus. Niisiis tuleks vältida seaduste ja juhendite kõrgstiilsust, keerukat lauseehitust ja eriala- termineid.

Kurtide kooskond on lõhenenud küsimustes, kas kurdid peaksid püüdma mõista ja kasutada tavakeelset kõnet ning kas sisekõrva või ajutüve implantaadi paigaldamine on eetiline. Viipekeelse kooskonna eestkõnelejad rõhutavad viipe- keele kui potentsiaalse emakeele rolli kaasasündinud kurdi lapse arengus. Nimelt tagab viipekeel kurdina sündinuile suhtluskanali ja kujundab sümbolite maailma samal kombel, kui tavakeelne suuline kõne toimib kuuljate arengus. USA pealinnas Washingtonis on 1864. aastast töötanud viipekeelne Gallaudet ülikool kurtidele, ka Stockholmi ülikoolis valiti 1990. aastatel viipekeelne professor, Tallinna Heleni koolis toimetab viipelev kooskond. Viipekeeles [musitseeritakse](#). Viipekeelt ema- keelena kasutava kooskonna koolides on kasutusel kakskeelne õppemetoodika, mispuhul viipelevatele lastele õpetatakse kohalikku tavakeelt nagu teist või võõrkeelt.

Teine lähenemisviis on õpetada kohalikku tavakeelt esimese keelena. Sõltu- mata meetodist toetutakse kurtide õpetamisel kuulmisjäägile ning rakendatakse kompensatoorsete võtetena suultlugemist ja sõrmendamist. Viimase korral vastab sõrmedega moodustatav kujund häälikule või tähele (vt Paaes 2014). Sisekõrva ja (või) ajutüve implantaadis näevad mõned kurtide kooskonna eestkõnelejad ohtu vähemuskeelsele (viipekeel!) omakultuurile.

Viipekeelse kooskondlikkuse oponendid, kelle hulgas on kurte professo- reid ja juriste, osutavad tekkiva(te) kurtide kooskonna või kooskondade parata- matule isoleeritusele ning kaasnevatele paradoksile. Näiteks võib kurt keelduda

implantaadist, eelistades jääda viipekeelse kooskonna liikmeks, kuid nõudes samal ajal kurtidele mõeldud sotsiaalhüvitisi. Negatiivset resonantsi on tekitanud ka mõne kurtide kooskonna esindaja soovitus, et kurtide laste kuuljad vanemad loobuksid oma vanemlikest õigustest kurtide kasu vanemate kasuks, et kurt laps saaks areneda oma n-ö loomulikus viipekeelses keskkonnas.

Paradoksaalne on ka asjaolu, et paljud kurtide paremaks toimetulekuks kuuljate maailmas rakendatavad tehnilised vahendid, nagu TV saadete varustamine subtiitritega (ingl *close captioning*), tekstiekraaniga telefonid ja mitmesugused arvutipõhised vahendid, kaotavad oma mõtte, kui sünnipäraselt kurtide inimeste hea viipekeeleskusega ei kaasne **küllaldane kirjaliku teksti mõistmise tase**. Seda enam omandab aga tähtsust viipekeeles levik kuuljate seas, kvaliteetse tõlketeenuse kättesaadavus, samuti kui alarmkoerte kasutamine ja valgus-signalisaatorite paigutamine elukeskkonda.

Eestis töötab praegu kaks kurtide kooli. Aastakümme tagasi toimis kurtide koolina ka kolmas, 1866. aastal Väandras loodud ning sealt 1924. aastal Lääne-Virumaale Porkunisse kolitud kool. Käesoleval sajandil on Porkunis leidnud koha õpiraskustega ja liitpuudega õpilased. **Tartu Hiie kool** jätkab 1941. aastal Tartus Lõuna-Eesti kurtitummadele rajatud ja 1950. aastatel vaegkuuljatele profileeritud õppeasutuse traditsioone. Tartu Hiie koolis õpib erineva kuulmislanguse astmega, sh kurte õpilasi. Suulist kõnet arendatakse auditiiv-verbaalse meetodiga, toetudes kuulmisabivahenditele, eesti keelele kui emakeelele ning kasutades totaalset kommunikatsiooni võtteid (suultlugemine, sõrmendamine, üksikviiped või viibeldud eesti keel, kirjalik kõne, näitvahendid jm).

1994. aastal rajati Tallinnas lapsevanemate ning linnavalitsuse ühistööna viipekeeles orienteeritud ehk kakskeelne ja -kultuuriline Tallinna Kurtide kool, nüüdne mitmetahuline **Tallinna Heleni** kool, kus kurtidele õpetatakse eesti keelt teise keelena.

Siirikud ehk implantaadid on Eestis alates millenniumivahetusest paigaldatud 144 lapsele ja 48 täiskasvanule, sh 44 patsiendile mõlemasse kõrva (Kruustük, 2020). Eesti implanteeritud hindavad implantaate kõrgelt ning audioloogid pakuvad siirikute võimalust lahendusena üha julgemalt, ka täiskasvanud patsientidele.

## Pimesus ja vaegnägevus

Nägemispuudelisi (ingl *persons with visual impairments*) HEV tähenduses on pisut alla 0,2% ehk kaks last tuhandest kooliealisest. Suurem sagedus viitab kas asu-alal levinud nägemisfunktsiooni laastavalt kahjustava(te)le nakkushaigus(t)ele,

loodusõnnetus(t)ele või massilisele vägivallale. Kolmandikul nägemispuudelitest lisandub veel mõni puue või hälve. Arenenud maades on sedalaadi liitpuudeid üha sagedamini, mis on osaliselt seotud sünnitusabi aina kõrgema tasemega. Kõikumine statistikas tuleneb sellest, et liitpuudega lapsi loetakse vahel vaegnägijateks, mõnikord mitte. Arenenud maades on pimedaid kolm-neli korda vähem kui vaegnägijaid. Üldnimetatud nägemispuudelise sagedusnäitajas ei kajastu need õpilased, kes kompenseerivad prillide või kontaktläätsedega vaegnägevust küllaldasel määral, et mitte vajada eripedagoogilist sekkumist.

Nägemispuue avaldub isikuti erinevalt olenevalt liigist, tekkeajast, nägemisvaeguri isiksuseomadustest, kasvukeskkonnast ja sekkumisest. Nägemispuue võib olla seotud nägemisteravuse, vaatevälja, silma liikuvuse, ajutalitluse, valgus- ning värvustajuga.

Nägemisteravus, mis näitab, millist kujutist kui kaugelt eristatakse, on neist tunnustest tuntuim, seostudes prillide ja kontaktläätsedega, lühi- ja kaugnägevusega. HEV-ga võib kvalifitseerida isiku, kellel paremini nägeva silma korrigeeritud **nägemisteravuse** näitaja jääb alla 0,3, praktiliselt pimedaks loetakse indiviidid vastava näitajaga alla 0,05 (kui piisavalt hea nägemise näitaja on 1). Kohati hinnatakse pimesust ka näitajatega 5/100, 3/60 või 20/400. Esimene number näitab, kui kaugelt näeb nägemisvaegur seda, mida hea nägija eristab vastavalt 100, 60 või 400 meetri kauguselt. Nägemisteravusega seostub katarakt ehk **kae**, mispuhul valguse juurdepääs on blokeeritud ja pilt ebaselge. **Glaukoomi** puhul kahjustab nägemisnärv silmasisene ülerõhk. **Vaateväli** võib olla **ahenenud** servadest, tuleb ette ka tunnelnägemist või jääb just vaatevälja keskpaik väljapoole nägemisulatust. Silma liikuvuse hälvetest eristatakse strabismi ehk kõõrsilmsust, amblüopiat, kohanemishälbeid ja värisilmsust ehk nüstagmi. **Strabismi** korral ei suuda inimene fookustada mõlemat silma samale objektile. Ajutalitlus reageerib sellele, eirates ühe silma edastatavat infot. Selle tulemusena väheneb nõrgema silma tajumisvõime, mida nimetatakse **amblüoopiaks**. **Kohanemishälbed** tähendavad raskusi vaate ümberlülitamisel lähedastelt objektidelt kaugetele, näiteks raamatult tahvlile ja tagasi. **Nüstagm** on silmamuna horisontaalne või vertikaalne värin ehk kiired tahtmatud silmaliigutused mis tahes suundades, mis võib põhjustada raskusi pilgu fookustamisel ja lugemisel (vt Heward 2014: 329–331).

**Värvusnägemishälbed**, mispuhul ühte põhivärvust nähakse nõrgalt, ei eristata kas punast, rohelist või sinist või nende kombinatsioone, ei peaks tavalise koolihariduse omandamist oluliselt segama.

Eestis on pimedate erikool tegutsenud alates 1883. aastast esmalt Tallinnas, alates 1922. aastast Tartus töökoolina, alates 1925. aastast üldhariduskoolina.

**Tartu Emajõe kooli** I–XII klassis õpib XXI sajandi esiveerandil kuuskümmend õpilast, kelle hulgas leidub täispimedaid, kuid enamik on nõrgalt nägijad, neist osa kaasnevate õpiraskustega, seega siis kerge liitpuudega. Alates 2005. aastast õpetatakse pimedaid ja vaegnägijaid ka **Tallinna Heleni koolis**. Pimedaid ja vaegnägijaid õpetatakse tavakoolides (Tallinnas Vanalinna kolleegiumis jm), mille õpetajaid ja nägemispuudega laste vanemaid on nõustanud asjatundjad osutatud koolidest.

Vaegnägijate huvides on tagada võimalikult paljudes kohtades nn **keskkonna toed** (ingl *environmental clues*): värvus, kontrastsus, ruum, valgustus, aeg, helisignaalid. Sellised toed on näiteks erkkollaseks värvitud trepiastmed, käsipuud ja piirded, hea valgustus, alati sama asetusega pargitud autod ja paigutatud mööbel, sama ajavahemiku vältel lahti püsivad bussiüksed, eri sagedusega helisignaalid ristmikel, korralikult tõketega piiratud kaevised tänavatel. Nüüdisajal propageeritakse keskkonna tuge sid osana **universaalsisainist**, mille korral on nii keskkond kui ka esemed ja tegevused ühtaegu käepärased nii puudeta kui ka puudega inimestele.

Nägemispuudeliste huvides on juurutada elektroonikamaailmas kõnesünteesi ja kõnetuvastust, kuigi need ei vähenda punktkirjaoskuse elulist väärtust. Arvuti-programmid, mis n-ö loevad ekraani ette ja „kuulavad sõna“, toimivad kõigis suurkeeltes ja mõnes väikeses, sh eesti keeles. Nutikad sõidukid, audio-video- ja kodutehnika ning turvasüsteemid õpivad reageerima omaniku suuliste korraldustele. Esimeste toimivate tehissilmadena võib vaadelda nn bioonilisi silmi (ingl *bionic eyes*), mis võimaldavad eristada valgust ja varje, kui nägemine on kaotatud päriliku pigmentoosse retiniidi tõttu. Lisaks esimese põlvkonna tehissilmadele katsetatakse elektroonilisi silmaasendajaid, mis viivad signaali silmanärvist aju nägemiskeskusesse.

Vaegnägemiskeskne eripedagoogika haru on **tüflopädagoogika**, sellega tegelev professionaal tüflopädagoog.

## Kehapuuded

---

Kehapuuded on äärmiselt varieeruv nähtuste ring olenevad puudeid põhjustanud või põhjustavate haiguste või puuete raskusest, algusajast ja intensiivsusest. Üks võimalusi kehapuudeid liigitada on järgmine:

- a) üldkehalised puuded;
- b) nakkushaigused;

- c) neuromotoorika puuded;
- d) taandarengut põhjustavad haigused;
- e) ortopeedilised, luustiku ja lihaskonna puuded.

Selles liigituses jäävad segiläbi esindatuks nii püsivad seisundid, traumajärgsed seisundid kui ka kulgevad haigused. Ameerika Ühendriikide puudeklassifikaator võimaldab käsitada ka ATH-t terviseprobleemina (Heward 2014: 400–401).

**Üldkehaliste** puuete all peetakse silmas kaasasündinud südamepuudulikkust, verehaigusi, astmat, tsüstilist fibroosi, insuliinsõltuvat diabeeti, kroonilist neerupuudulikkust ja vähki ning kaasasündinud nakkushaigusi, sealhulgas omandatud immuunpuudulikkust ehk aidsi. **Neuromotoorika** puuetena käsitatakse traumaatilisi ajukahjustusi, krampe, ajuhalvatust sellega sageli kaasneva kõnepuude düsartriaga ja seljaajupuudeid (seljaajukahjustus ja kaasasündinud seljaaju puudulikkus *spina bifida*). **Taandarengulised** haigused on näiteks lihasdüstroofia ja seljaliaste atroofia. **Ortopeedilised, lihaste, luustiku ja liigeste puuded** on kõver lülisammas, puusavead, jäsemepuudulikkus, juveniilne reumatoidartriit, luustiku haprus ja ülemäärased liigesekõverused.

Kehapuuded avalduvad eelkõige toimetulekupiirangutena, mille ületamiseks või kompenseerimiseks on kasutusel rohkesti abivahendeid ja võtteid. Sageli on küsimus vaid keskkonna kohandamises, teatavate protseduuride võimaluse ja toe pakkumises, et kehapuudega inimene saaks toimida kõrvuti puudeta inimestega. Teiselt poolt põhjustavad piiratud ressursid, harvem ka humaansed kaalutlused vajadust õppida pigem haiglas, kodus või hooldusasutuses, seda eriti rasketel juhtudel.

Koolieelikute jaoks tegutseb Eestis mitmeid lasteaiarühmi. Eri vanuses isikuid teenindavad taastusravikeskused Haapsalus, samuti Tartus jm. **Tartu Herbert Masingu koolis** käivad erinevate haigusseisunditega lapsed ja **Laagna laste-aed-alkoolis** Tallinnas kehapuudega õpilased. 1960. aastal rajati praegugi toimiv Haapsalu Sanatoorne internaatkool tugi- ja liikumiselundkonna puudega lastele. Algselt rajati see kui õppeasutus lastealvatuse ehk poliomüeliidiepidemiast kahjustatuile, praegu kannab see kool alates ühinemisest Vidruka kooliga aastal 2013 nime **Haapsalu Viigi kool**, kus õpetatakse laia spektrit HEV õpilasi.

Eestis hääbuda lastud sanatoorsed koolid või(nu)ksid mõnelgi puhul toimida vaheetapina, üleminekuõppeasutusena pärast ägeda haigushoo ravi. Nendeta eeldatakse tavakooli valmisolekut tagada kroonilisi haigusi põdevatele lastele sobiv õpikeskkond. Lisaks õpetatakse haiglaravil olevaid lapsi piiratud ulatuses **haiglas**, raskete seisunditega lapsi on nappide kontakttundidega **koduõppel**.

**Arengulise koordineerimisraskus** või arengudüspraksiaga (ingl *developmental dyspraxia*) indiviide ei käsitata tüüpiliselt omaette hariduskorraldusliku sihtgrupina, ehkki nähtus võib esineda ka lahus neuroloogilistest kahjustustest ning keele- ja kõnepuuetest. Motoorset mahajäämust, et mitte öelda kohmakust, ületatakse sihipäraste harjutustega nii üld- kui ka peenmotoorika tugevdamiseks; käsitsi kirjutamise ja joonistamise õppes ja hindamisel on muidugi vaja eripära silmas pidada kuni IÕK koostamiseni.

## Aju trauma

Traumaatiline ajukahjustus (ingl TBI) ehk aju trauma põhjustab lastel sageli puudelisust. Aju trauma põhjustab väline jõud, sh kukkumine, liiklusõnnetus ja vägi-vald. Arengumaades aju traumade sagedus kasvab, arenenud riikides kahaneb. Eestis on laste aju trauma esinemissagedus 3,7 : 1000. Aju trauma on sage kuni nelja-aastastel poistel. Enamik aju traumaga lastest paraneb hästi, kui traumad on (enamasti) kerged, sest aju on plastiline. Surmaga lõppevaid raskeid traumasid on 15% juhtudest. Samas ilmneb mõnedel lastel neuroloogilisi, kognitiivseid või sotsiaalemotsionaalseid ehk tähelepanu-, mälu-, õppimise kui ka impulsikontrolli-probleeme. Osa häireid avalduvad alles traumale järgnevate kuude ja aastate jooksul (Kaldoja 2015: 61). Mari-Liis Kaldoja (seals.) uurimustest selgus ühtlasi, et aju traumad on sagedasemad lastel, kellel võis varem täheldada nõrka enesekontrolli ja liigset iseseisvust. Aju trauma läbi teinud poistel oli jätkuvalt kehvem enesekontroll, samas olid nad „ülearu“ iseseisvad. Lisaks täheldati traumeeritud lastel raskusi suhtlemisel, infotöötlemisel ja nägemismälu (seals., 63).

Traumajärgset ajukahjustust ei registreerita paljudes riikides haridusliku erivajaduse resp. selle põhjustajana. Ameerika Ühendriikides registreeritakse seda alates aastast 1990, kuid see pole sellisena kuigi sage, kuivõrd trauma tagajärjed avalduvad ja registreeritakse kas õpiraskuste või EKR-dena (Heward 2014: 447). Aju trauma järel ilmneb peale üllaloetletute kehalisi muutusi, koordineerimisraskusi ja lihaste spastilisust, tähelepanu- ja kõnehäireid, sotsiaalemotsionaalses plaanis meeleolu kõikumist, enesekesksust ja motivatsioonivaegust (seals., 449).

Pedagoogid peaksid aju traumast taastumise soodustamiseks ajastama õpi-pingutusi parima sooritusvõimega ja jätma sagedasi pause. Kroonilist väsimust aitab vältida väike õpilaste arv klassis ja lühem koolipäev. Õpilastega tuleb (ette) harjutada suhtlusolukordi, sh sobivat hääletooni ja personaalset distantssi. Juhised olgu selged, mitmesammulised jagatud üksikuteks, suulised juhised dubleeritud visuaalidega (seals.).

Eestis katsetas Marianne Saard (2020) edukalt ajukahjustusega laste arendamist arvutipõhiselt ja puuetetundliku laua abil, seda Soome päritolu tarkvaraga FORAMENRehab. Lapsi paelus suhestumine ekraanil toimuvaga, erinevas tempos paranesid tähelepanu jagamine, seire, visuaal-konstruktiivsed võimed, visuaalne tähelepanu ja nägemis-ruumitaju. Harjutuste positiivne mõju avaldus ka aasta pärast.

## Intellekti- ja (või) liitpuuded

Intellekti- ja (või) liitpuuded (ingl *developmental delay, mental retardation, multiple disorders/disabilities*) on taas väga lai ja erinevalt määratletav kategooria. Erinevate tasememääratluste ja liigitusvõimaluste tõttu on võimatu hinnata asjaomaste puute levikut täpsemalt kui vahemikus 0,1–1%. Ebalev määratlus on seotud ka asjaoluga, et mõõdukale, eriti aga raskete ja sügavale intellektipuudele lisandub sageli, kuid mitte alati mõni lisapuue. Teisalt kaasneb intellektipuue sageli raskete meele- ja kehapuute ning EKR-dega. Seetõttu on otstarbekas käsitleda mõõdukaid, raskeid ja sügavaid intellektipuudeid pigem koos liitpuuetega.

Teine põhjus intellekti- ja liitpuudeid koos vaadelda on nende sageli kokkulangev bioloogiline põhjus. Intellektipuudel on teada ligi 300 võimalikku põhjust, mida toimeaja järgi jaotatakse sünnieelseteks, -aegseteks või -järgseteks. Mida sügavam on intellektipuue, seda tõenäolisem on kindla bioloogilise põhjusteguri olemasolu. Põhjust ei suudeta määrata umbes pooltel juhtudel kerge intellektipuude korral ja umbes kolmandikul juhtudest mõõduka, raske ja sügava intellektipuude korral. Bioloogilised põhjused on kas närvisüsteemi kahjustused või pidevalt närvisüsteemi kahjustavad haigusseisundid.

Bioloogilised põhjused on sageli ambivalentssed tagajärje suhtes. Teisipoolt, teadaolev põhjus ei määra kaljukindlalt, kas selle tagajärjel kujuneb isikul intellektipuue või mitte. Selle mõttekäigu näiteks sobib intellektipuude kõige sagedasem teadaolev pärilik põhjus, inimeste sagedasim pärilik haigus üldse, nimelt **hapra** ehk fragiilse **X** (ingl *fragile X*) sündroom. Hapra X sündroom võib põhjustada autismi, intellektipuuet või õpiraskusi, käitumis- ja anatoomilisi hälbeid. Sündroomi sagedust hinnatakse vahemikus 1 : 1000 kuni 1 : 2000, tihedamini poistel, kellel habras X põhjustab ka sügavat alaarengut kui tütarlastel. Arvatakse, et 80–90%-l hapra X-ga inimestest on see seni jäänud diagnoosimata. Ravimite, sh mõnede antibiootikumidega saab leevendada kaasnevaid ärevushäireid (Leigh et al. 2013).



80–85% intellektipuudega isikutest on kerge intellektipuudega/õpiraskustega. Kergetest selge bioloogilise põhjusega intellektipuuetest on suur osa nn arengulised (ingl *developmental retardation*), varem nimetatud ka kultuurilis-keskkondlikeks. Peetakse silmas, et mingil kindlakstegemata ebasoodsal bioloogilisel taustal (habras X-geen?) kandub põlvest põlve piiratud sõnavara ja prosotsiaalset arengut mittesoodustav vanemlik käitumine. Piiratud sõnavara tähendab psühhomeetrilises kontekstis muu hulgas madalat vaimset vanust, Aaro Toomela märgilise mõtlemise keskse arenguteooria kontekstis aga ebaühtlast takerdumist igapäevamõistete või loogiliste mõistete staadiumi (Toomela 2017: 447–521). Kui arengulisele mahajäämusele lisandub sisult ja meetoditelt ebaadekvaatne kooliõpe, on pikemas perspektiivis tulemuseks edutus kõige kaasnevaga. Lapsevanemana kogeivad nimetatud arengu läbinud isikud sama kordumist oma lastel. Kirjeldatud nähtust tuntakse sotsioloogias viletsuse, harimatuse ja asotsiaalsuse nõiaringina.

Intellektipuude **määratlemisel** on väga õpetlik USA Intellektuaalsete ja Arengupuute Assotsiatsiooni (AAIDD, [www.aidd.org](http://www.aidd.org)) nn 1992. aasta süsteem, mida veidi uuendati aastal 2002. Nimelt süsteem, mitte määratlus, kuivõrd tollase nimega AAMR loobus seda süsteemi üllitades üritamast defineerida intellektipuuet, olgu 1) olemusliku ja kaasasündinud nähtusena kas meditsiini või psühholoogia kontekstis või 2) tüüpilise intellektipuudega isiku toimimiskirjeldusena. AAIDD 1992/2002. aasta süsteem selgitab intellektipuuet **kaasnevate toimetulekupiirangutena**. Et tegemist oleks intellektipuudega, peavad isiku keskmisest tasemest oluliselt nõrgema intellektuaalse toimimisega kaasnema piirangud vähemalt kahes kohanemisoskuste valdkonnas. Kohanemisoskuste valdkonnad on suhtlus ehk kommunikatsioon, iseenda eest hoolitsemine, elamine kodus, sotsiaalsed oskused, toetumine kooskonnale, enesejuhtimine, tervishoiu ja ohutuse tagamine, funktsionaalsed õpioskused, vaba aja veetmine ja töö. 2010. aastal astus AAIDD veel sammu edasi, soovitades mitmemõõtmelist liigitamist, mispuhul intellektipuuet kirjeldatakse ja liigitatakse eesmärgi põhjal. Kirjeldamise eesmärk võib olla vajatava toe või tervises seisundi täpsustamine kas ravimiseks või siis õpi-alasteks kohandusteks. Ühtlasi rõhutatakse vajadust pidada silmas isiku kultuurilist ja eakaaslastega seotud arengukeskkonda, seda muuhulgas keelekasutuse ja käitumisharjumiste seisukohalt, niisama kui pikaajalise isikustatud toe olulist positiivset mõju indiviidi toimevõimekusele (Heward 2014: 130–132).

Ka Eestis kohandatakse vaatluspäevikute vorme, mis tuginevad ideele hinnata toimetuleku taset üksikutes valdkondades ning esitada tulemus ülevaatlike arvjoonistena (PAC jt).

Haridus- ja kutsenõustamises, vaegurluse (invaliidisuse, puude, vaeguse, toimetulekuvõime) määramisel ning teo- ja vastutusvõime ekspertiiside korral kombineeritakse toimetulekupiiranguteskaalat RFK meditsiinilise diagnoosiga. Meditsiinilise diagnoosi kehtiv alus on rahvusvahelise haiguste ja surmapõhjuste klassifikaatori (RHK) 10. redaktsioon. Klassifikaator jaotab intellektuaalse alaarengu nelja astmesse: kerge, mõõdukas, raske ja sügav (ingl *mild, moderate, severe, profound*). Ühtlasi eristab klassifikaator intellektuaalset alaarengut kui kaasasündinud või varajases eas omandatud seisundit ehk oligofreeniat hilis- tekkelisest ehk omandatud intellektipuudest ehk dementsusest.

Kognitiivse arengu taseme järgi on kerge intellektipuudega isikutele jõu- kohane lihtsustatud õppekava, mille intellektuaalne lagi vastab tavaõppekava IV–V klassi tasemele. Mõõduka, osaliselt ka raske vaimse alaarenguga isikutele on intellektuaalses plaanis jõukohane nn toimetulekukooli õppekava. Sügava intellektipuudega lastele on mõeldud nn hoolduskoolid ja -klassid ning vastav õppekava. Et toimetulekuõppekava oluline sisuline eesmärk on õpetada enese- teenindusoskusi, funktsionaalset suhtlust ja orienteerumist vahetus keskkonnas, siis tundub nimetatud ülesannete maskeerimine tavaõppekava temade ja päde- vustega üle pingutatud ja kunstlik.

Õppekavast ja intellektuaalsetest tasemenõuetest iseenesest ei piisa, et määrata isiku toimetulekupotentsiaali ja vajadusi. Seetõttu püütaksegi märgata piiratud intellektuaalse potentsiaaliga isikute kõiki tugevaid ja nõrku külgi, et esimestele toetudes teisi arendada. Paljud kerge intellektipuudega isikud on elus hästi läbi löönud, paljud mõõduka intellektipuudega inimesed saavad vaja- liku ettevalmistuse korral hakkama üsna napi välise (olgu perekonna, tugisiku ja (või) kooskonna) toega. Ühiskonnale tekitab probleeme hoopis nende inimeste hooletusse jätmine ja (või) halba seltskonda sattumine, kuivõrd nad on kergesti mõjutatavad. Intellektipuudega isikud satuvad raskustesse elukeskkonna kiirete muutuste korral (programmeeritavad, sensorite ja puuteekraanidega või häälele reageerivad kodumasinad ja -seadmed, nutiseadmepõhine suhtlus jne); vt Triinu Pajuri (2018) ja Dirk der Hollanderi (2017) kirjutisi ning tegevusjuhendajate käsi- raamatut aastast 2010.

Üsna selgesti eristuvate intellekti- ja (või) **liitpuude näidetena** võib vaadelda trisoomia-21, tuntud ka **Downi sündroomina** (sagedus 1 : 500 – 1 : 1000 sünni kohta) ja pimekurtust. Trisoomia-21 sündroomiga isikute eriomase välisilme tõttu varem ka mongoloidsuseks kutsutud nähtuse põhjus on lisakromosoom XXI paaris. Iseloomuliku välisilmega (väike kasv, paksud huuled jne) kaasnevad enamasti mõõdukas intellektipuue, musikaalsus, paindumus, üldine positiivsus

ja heatahtlikkus. **Pimekurtus** on üldnimetus väga laiale seisundite ringile, mis puhul nägemispuue kombineerub vaegkuulmise, sageli ka keha- ja intellektipuude ning käitumisraskusega. Kui käsitada pimekurtidena USA eeskujul isikuid, kel on säilinud kas teatav nägemisvõime või kuulmisjääk, leidub neid Eestis sadakond. Üksikuid pimekurte õpetatakse Tartus ja Tallinnas, sh Heleni koolis, rühmana õpib neid Porkuni koolis. Pimekurtide seas on leidunud kõrgharitud loovisiksusi, nime-tatagu siinkohal Helen Kellerit ja Olga Skorohodovat.

Kõik nimetatud vaegused avalduvad individuaalselt erineva sügavuse, käitumismustri ja kombinatsiooniga võimetest ning isiksuseomadustest. Muu hulgas põhjustab olulisi isikutevahelisi erinevusi seegi, kas puude korral on tegemist kaasasündinud või hilistekkelise nähtusega.

## Uimastiseotus ja hariduslikud erivajadused (Erle Kuusik)

Uimastite (sh alkoholi, tubaka jt legaalsete või illegaalsete joovet tekitavate ainete) tarvitamine on saatnud inimkonda läbi ajaloo ning paraku on alati olnud ka neid, kes satuvad uimastite tarvitamise tõttu suurematesse või väiksematesse probleemidesse, olgu need siis sotsiaalsed, majanduslikud, tervise või õigus-süsteemiga seotud. Seejuures tekitab eriti noorte inimeste jaoks segadust asjaolu, et osa uimastitarbimisest on ühiskonnas lubatud, võiks isegi öelda, et soovitatav, ja käib kaasas kultuurilise pärandiga. Ühele osale uimastitarbimisest vaadatakse mõnevõrra viltu, teist osa taunitakse üldisemalt. Ehkki kolmas osa on suisa sea-dusega keelatud, ei kajasta see üksmeelset hukkamõistu. Tänapäevases käsitluses loetakse probleemseks illegaalset või meditsiinilist sekkumist eeldavat uimasti-tarbimist. Alaealistele on keelatud peaaegu kõik uimastid, täisealistele illegaalsed ained. Meditsiinilist sekkumist eeldavad psühhoosid, kuritarvitamine ja sõltuvus.

Igivana on ka küsimus, kas uimastitarbimist mõjutab eeskätt probleemne indiviid ja teda ümbritsev (probleemne) keskkond. Üle kantuna käesolevasse konteksti – kas HEV võib olla tingitud uimastitarbimisest või uimastitarbimine HEV-ist. Ootuspärane vastus osutab võimalikule vastastikusele seosele.

Murdeealiste noorukite katsetamist uimastitega võib pidada pigem nor-maalseks arenguetaipiks. Etapiks, millele peavad vastutavad täiskasvanud küll rea-geerima, samas üle reageerimata. Alkoholi, tubaka jt kättesaadavamate uimastite proovimine käib piiride kompimise, katsetamise ja täiskasvanu käitumismustrite imiteerimise juurde. Iseasi, et noore kujutlus täiskasvanuks olemisest võib olla veidi kreenis, ei pruugi ka proovitavad tegevused olla reaalse täiskasvanueluga

„päris“ kooskõlas. Tavapäraselt, spontaanselt ehk juhuslikku proovimist ajendab uudishimu, minnakse sõpradega kaasa vms.

Väiksem osa uimasteid proovinud noortest hakkab neid aga tarvitama **regulaarselt**, mis ei kuulu enam tavapärase tormilise arenguperioodi juurde. **Tarvitamine on tegevusena planeeritud, teadlik ja tahtlik**. Mõnedest juhtudest areneb tarvitamisest paljude riskifaktorite kokkulangemisel välja **kuritarvitamine** ning sealt edasi **sõltuvus**. Uimastitarvitamise rohked omavahel kombineeruvad **riski-faktorid** jagunevad nelja suuremasse gruppi:

- individuaalsed ehk psühhofüsioloogilised (nt ebastabiilne närvisüsteem, madal või liiga kõrge enesehinnang, impulsiivne käitumine jms);
- perega seotud (nt pereliikmete uimastitarvitamine, kehvad peresuhted jms);
- kooliga seotud (koolikiusamine, madal õpiedu jms);
- eakaaslastega seotud (sõprade puudumine, uimasteid tarvitavad sõbrad jms).

Õnneks on toimib rida kaitsetegureid, mille olemasolu või arendamine aitab vähendada riskifaktorite mõju. Samadest alagruppidest leiame nt head sotsiaalsed oskused, stabiilse elukeskkonna, religioossuse, adekvaatse enesehinnangu, kooli pideva huvi õpilase käitumise ja edasijõudmise vastu.

Uimasteid tarvitavast lapsest/noorukist saab **HEV õpilane** eelkõige seda-võrd, kuivõrd ta eemaldub koolist ja jääb õppetööst kõrvale. Raskusi põhjustavad ebasoodne käitumismuster ning puuduv (õpi)motivatsioon. Kui uimastite tarvitamine on alanud juba lapseas ja/või kestnud pikka aega, siis on võimalikud muudatused ka aju tasandil ning kahjustunud on kognitiivsed protsessid ja seeläbi õpivõime. Mõlemat rada pidi HEV tunnustega õpilasi ei pruugi õnnestuda edukalt õpetada tavaklassi tingimustes nn üldise toe raames. Pigem vajavad need õpilased „tõhustatud“ või ka „erituge“, peale õpiabi ka väga selgete raamidega positiivset käitumist toetavat elukorraldust.

Meditasiinisüsteemis teostatavast sõltuvusravist on hästi selgeks saanud, et **füüsilise sõltuvuse ravi** on lihtne, organism puhastatakse kahe nädalaga. Psüühiline sõltuvus selle kõrval (iha aine järele) ning käitumismustrite muutus võtab aega aastaid ning püsiv muutus on seda võimatum, kui riskifaktorite mõju inimese elus ei vähene. Selles kontekstis on uimastisõltuvusega laste ja noorukite abistamises oluline koht ka nn **näidustatud preventsioonil**, mis on suunatud uimastite tarvitamisest tingitud kahjude vähendamisele. Selle eesmärk on muuhulgas vähendada uimasti tarvitamise kogust ja (või) kordi, hoida ära kaasnevaid haigusi (nt õpetatakse turvalisemat kasutamist), peatada sotsiaalsete probleemide süvenemist ja tõkestada kuritegevust.

Uimastite tarvitamine, kuritarvitamine ja uimastisõltuvus on sarnased mitmete teiste hariduslike erivajadustega selles mõttes, et nad on kaasasündinud eeldustega seotud, kuid pigem elu jooksul omandatud nähtused, mida on kergem vältida kui ületada.

Senise kogemuse põhjal on selge, et uimastiprobleeme ei lahendata kunagi lõplikult. Probleemi vähendamise seisukohast ei peeta efektiivseks mitte niivõrd märkamist ja sekkumist, kuivõrd **preventsiooni ehk vältimist (ärahoitu)**, seda eriti noorte seas. Preventsioon on efektiivne ka juhtudel, kui õnnestub uimastitarbimist vähendada või algusaega edasi lükata. Paraku võib lihtsalt teadmiste jagamine uimastitest ja nende kahjulikkusest olukorda isegi halvendada, tekitades kuulajas pigem uudishimu. Nimelt selline kogemus pärineb 1970.–1980. aastatest. Noortes tuleb kujundada positiivset, uimasteid välistavat ellusuhtumist, õpetada neile kriitilist ja loovat mõtlemist, otsuste langetamist ja probleemide lahendamist, enesejuhtimist, emotsioonide ja stressiga toimetulekut ning suhtlemisoskusi, mis aitavad enesega toime tulla ning seista vastu eakaaslaste survele. Eesti üldhariduskoolide jaoks hakati tänapäevaseid teaduspõhiseid uimastiennetusprogramme välja töötama 20 aastat tagasi ning nende arendamine ja õppematerjalide välja töötamine kestab [Tervise Arengu Instituudi toel tänaseni](#).

HEV indiviididest on intellektipuude ja õpiraskustega noortel nõrgem kriitilise mõtlemise võime, nad on kergesti mõjutatavad, sageli on nende enesehinnangut madaldanud kogetud ebaedu. Keha- ja meelepuudega õpilased võivad seevastu osutada abituks kehalise või vaimse vägivalla suhtes. Seega on eelnimetatud vältimise ja (või) ärahoiupõhimõtted veelgi tähtsamad hariduslike erivajaduste korral.

Tervikuna ei kuritarvita HEV õpilased alkoholi ega teisi meelemürke tihedamini kui nende eakaaslased. Uurimused on näidanud, et EKR-dega noorukid on sagedasemad (kuri)tarvitajad. ATH ja õpiraskustega noorukite puhul on uurimistulemused vasturääkivad. Intellektipuudega lapsed ja noorukid on kergesti mõjutatavad, nende käitumine ja valikud sõltuvad väga suurel määral keskkonnast. Kuigi nende hulgas on võrreldes eakaaslastega vähem uimastitarvitajaid, areneb neil enam välja problemaatilisest uimastitarvitamisest (kuritarvitamisest ja sõltuvusest). Samas on teada ka, et enamik noorukite pea- ja kehatraumasid seostub mõnuainete kasutamisega, traumad võivad põhjustada hariduslikke erivajadusi.

Alkoholi jt sõltuvusaineid tarbivad nii HEV kui ka erivajadusteta õpilased. Samas kipub koolipoolne preventsioon pahatihti piirduma inimeseõpetuse tundidega. Teiselt poolt saab eliitkool kuritarvitavaid õpilasi koolist välja visata ja tavakool mõneti soodustada õpilase kooli mitteilumist, mis on mõeldamatu internaadiga erikoolides. Ühest küljest ei ravi väljaviskamine sõltuvust, teisest

küljest pole erikoolist sageli teed edasi. Seega tuleks keskenduda teadlikkuse ja aktiivsuse kujundamisele, vajaduse korral toimida vahendajana õpilaste ja nende pereliikmete sisenemisel võõrutusse.

Aina enam on hakatud uurima uimastiennetusprogrammide mõju teadmiste-oskuste-hoiakute kolmnurga kõrval reaalsele uimastitarbimisele ning tulemused on pikaajalise mõju kohta kesised. Ennetusprogrammide mõju aitavad pikendada kordussessioonid paari aasta tagant ning lapsevanemate aktiivne kaasamine koos neile eraldi suunatud tegevustega. Ennetuse efektiivsuse seisukohalt on määrav kasutada aktiivõppe meetodeid, kuivõrd tulemusteni jõutakse vaid õppija aktiivse osalemise kaudu. Kooli esimene samm ja kohustus on tagada kõrgetasemeline õpe ning õpilaste aktiivne osalus kooli ja kooskonna tegevuses. Eripedagoogi kohus on olla aktiivne eestvõitleja koolipoolsete uimastitõkestus-, märkamis- ja sekkumispõhimõtete väljatöötamisel ja võrgustikutöö arendamisel, aga eelkõige jõukohase õppe ja kõikide õpilaste õpiedu kogemise tagamisel, et vähendada uimastikasutuse kõige olulisemaid kooliga seotud riskifaktoreid ja suurendada kaitsefaktorite mõju.

# Hariduslike erivajadustega seotud kohustused ja vastutus

## Sotsiaal- või majanduspoliitika?

Lapsevanematelt eraisikute ja kodanikena eeldatakse huvitatust järeltulijate parima võimaliku lapsepõlve vastu, panust valmistumisse maksimaalselt iseisvaks eluks täiskasvanuna. Riigiks korraldatud ühiskond jälgib, et kumbagi kohustust ei jäetaks hooletusse. Enamgi, kõrge tööviljakusega ja arenenud eetikaga riigid (osariigid, omavalitsused) panustavad AEV-HEV laste ja noorte õppesse rohkem ressursse, kui neid kulutatakse õnnelikuma saatusega eakaaslaste kohta keskmiselt. Mõnes riigis toimus vastutuse nihe erasektorilt (heategevus kaasa arvatud) ühiskonnale veidi üle saja aasta eest (Saksamaa, kellele mõne aastakümne sammuga järgnesid Põhjamaad), teisal algas pool sajandit tagasi (USA, ÜK). Eestigi saatuseks olnud Nõukogude Liit oma satelliitidega (1917–1991) on totalitaarriigina erandlik näide, kuivõrd kogu sotsiaalsfääri riigistamine katkestas sotsiaalpoliitikaalase ühiskondliku mõtte arengu ja seose ühiskondliku tööjaotusega. Konserveeriti ühe varasema ajajärgu lähenemisnurk AEV-HEV küsimustele ning soositi kodanike, lapsevanemate ja omavalitsuste sunnitud õpitud abitust. Kaalutagu alljärgnevalt veidi avatud ühiskondades käibivaid ressursi jagamise argumente, mis Eestis on muutunud asjaolude tõttu olnud otse või kaude taas päevakorral viimasel kolmel aastakümnel.

Ressursimahukusealaseid argumente leidub nii majandus- kui ka õigusmõttes. Majandusmõttes saab küsimust vaagida inimkapitaliteooria või signaalimisteooria kontekstis. Majandus- ja sotsiaalteooria lõimuvad inimvõimekuse avaldumisteoorias (Amartya Sen, Martha Nussbaum, Lorella Terzi jt.). Õigusmõttes on neid teemasid arendatud inimõiguste, sh vähemuste õigustena (John Rawls 1971 jt).

**Inimkapitali vaatekohast** tasub haridusse investeerida, kuivõrd investeeringu tulemusena kasvab nii isiku läbilöögivõime (erahüve) kui ka ühiskonnakasulikkus üldise hüvena. Ühiskonnakasulikkus tähendab kas kõrgemat tootlikkust, loovust või nt vähem kulusid nõudvat elu. Sigal Ben-Porath (2012) kahtleb, kas inimkapitali lähenemine on AEV-HEV argumendina kohane. Nimelt kasvatab haridus ka HEV noorte võimalusi rakendada täiskasvanuna tööturul, kuid arenenud tööjaotuse ja kõrge tööviljakusega ühiskonnas jäävad niisugused võimalused piiratuiks, nt

sügavate liitpuute korral lausa olematuiks. Seetõttu võib puhtmajanduslikust vaatekohast osutada odavamaks jätta HEV lapsed kooli viimata. Seetõttu leiabki Ben-Porath koos Ingrid Robeynsiga (2006), et haridus-kõigile põhimõte ei saa rajaneda majandusmõttel.

**Lepinguteooria** raames kultiveeritava signaalimisidee või -teooria järgi silmab tööandja töötaja signaale oma headusest, kusjuures töötaja haridusse tehtud investeeringud annavad reeglina hõivesoodsaid signaale. Jüri Sepp (2012) osutas, et selle teooria kohaselt ei tasu vähemvõimekail investeerida haridusse sama palju kui võimekail. Kuivõrd investeering ei taga sama mõõduga paremat rakendust, läheks kaotsi vähemvõimekate (nende osas) täiendavasse hariduse paigutatud raha. Teisalt peaks ebaõnnestumise vältimise piirkulu kasvama vähemvõimekate puhul kiirenevalt. Seega peaks majanduslikult mõtlev ühiskond alustama oma ressursse mööda investeerimisest võimekamatesse. Võimekamatesse investimine on odavam ja tagajärjekam. Elujärje tõustes investeeritaks kasvaval määral vähemvõimekatesse, laiemas mõttes AEV-HEV isikutesse. Majanduslikus mõttes võib küsida, kas ei kahjusta vähemvõimekate järele aitamine võimekate huve (palka), saates välja eksitavaid signaale. Ehkki ka Gøsta Esping-Andersen (2002) ja Raivo Soosaar (2012) püüavad põhjendada heaoluriigi haridus-kõigile heldust investeerimisterminites, kinnitades hea lapsepõlve produktiivsust ja kuluefektiivsust, näivad eeltoodud Jüri Sepa mõtted kinnitavat Ben-Porathi seisukohta, et haridusvõimaluste AEV-HEV suunalise **laiendamise argumente tuleb otsida pigem õigusdiskursusest kui majandusmõttest**. Mõõngem siis koos Rein Müllersoniga (2012), et HEV hariduse puhul võib olla tegemist sellise sotsiaalse inimõigusega, mis ei pruugi kunagi teostuda üleüldisena, samas näib õigusdiskursus andvat märkamisele ja sekkumisele majandusmõttest selgema põhja.

Omamoodi sillaks majandus- ja õigusmõtte vahel näib kujunevat Amartya Senist lähtuv **võrdväärslähenemine** (ingl *liberal egalitarian approach*). Lorella Terzi (2008) esitab Amartya Seni (ja Martha Nussbaumi) õiglusteooria ning John Rawlsi jaotusõiguse (ingl *distributive justice*) arendusena ideid, ületamaks seniseid valikuid ja arendades neid edasi. Muuhulgas kritiseerib Terzi Amartya Seni heaoluühiskonna sissetulekupõhise lähenemise piiratust mis tahes vaeses ja (või) vähearenenud ühiskonnas. **Amartya Seni** lähenemise ühisosa heaoluühiskondade praktikaga on tagada kõikidele indiviididele toit, rõivad, peavari ja haridus. Kooskonnast lähtudes võib erinevus avalduda Amartya Seni viienda põhinõudmise täitmise sisus: oluline on tagada puude ja (või) haridusliku erivajadusega indiviidi võimekus osaleda ühiskonnas iseenda pärast häbi tundmata (tsit, Terzi 2008: 140 järgi).



Küsites, kas puue/hariduslik erivajadus on isiku omadus või keskkonna funktsioon, osutab Terzi, et tegemist on isikuomaduste ja keskkonna funktsioonide põimega. Kuidas tagada haridusvõimalused, jagada vastavaid ressursse, kas kõrge andekuse või vajaduse järgi? Puudutamata küsimust, kas eelistada koos- või lahusõpet, viitab Lorella Terzi selle puhul vajadusele tagada kõikidele, sh HEV/puuetega isikutele haridus, mis võimaldab neil toimida isikutele omases ühiskonnas **nende endi poolt väärtustatud viisil**. Rõhuasetus igaühe enese poolt väärtustatusele „omases ühiskonnas“ osutab, et isikute soovid võivad erineda olenevalt nii indiviidist kui ka keskkonnast. Seega ei tuleks avalikul sektoril HEV puhul kesken-duda ei samas mahus hüvede jaotamisele isikutest lähtudes ega panustada lõpptulemusena võrdsele heaolu tasemele.

Niisiis tähendaks suutlikkust ja keskkonda arvestav lähenemine, et kõrge heaolunivooga ja (või) saavutuspõhises ühiskonnas võivad indiviididel olla ühed sihid, tagasihoidliku elujärgja ja (või) kooskondlikus aga teised. Avalike ressurs-side eraldamine puude ja (või) hariduslike erivajadustega inimeste hariduslikuks jõustamiseks tuleb tasakaalustada puudeta õpilaste vajadustega, osutab Terzi. Nimelt peaksid puude ja (või) haridusliku erivajadusega õpilasele laienema kõik needsamad haridusvõimalused (ingl *achievements of educational functionings*) mis puudeta indiviididele. Tavaharidusvõimalustest aga ei piisa, tagamaks indiviidi mõjus toimimine valdavas, st mitte eraldatud või muidu kaitstud ümbruses. Niisiis **on õiglase eraldada puude ja (või) hariduslike erivajadusega indiviidi õppeks ressursse, mis tagavad toimetuleku koduühiskonnas**. Terzi toob näiteks düs-leksia: kui spetsiifilise kirjaliku kõne puue ise on ületatud, kaob enamik indiviidi valikute piiranguid. Osutatagu siinkohal aga Terzi toodud näite mugavusele selles mõttes, et samaväärse võrdluse esitamine nõuaks raskemate puuete korral märga-tavalt suuremat pingutust.

Sigal Ben-Porath (2012) leiab, et eeltoodud mõttekäikudele tuleks AEV-HEV sekkumiskulutuste otstarbekama raamistikuna eelistada (inim)õigusi. Õigus-raamistik andvat majandusmõttest kohasema aluse riigi niisugustele haridus-ponnistustele, mis toimivad sõltumata laste võimekusest. Kuivõrd John **Rawls** (1971) ise ei jõudnud oma klassikaks saanud **õiglusteoorias** HEV teemani, arutleb Ben-Porath järgmiselt. Rawlsi kahest õiglusprintsiiibist rakendub esimene veidi vähem, teine rohkem. Esimene osutab, et igaühel olgu kõigi teistega võrrel-davas mahus ja mõistlikul määral võrdne õigus maksimaalsele alusvabadusele. Teine nõuab ühiskondliku ja majandusliku ebavõrdsuse korraldamist nii, et neid saab ühelt poolt käsitada vaegasendis isiku eelisena, teisalt välistades vajakute (tarbetu, kohatu) arvestamise kandideerimisel töökohtadele. Mõlemat põhimõtet

silmas pidades jaotatakse õiglases ühiskonnas nii õigusi kui ka vabadusi, nii hüvesid kui ka sissetulekuid (seals., 60). Teist nimetatud põhimõtet tuntakse tänapäeval **diskrimineerimiskeelu või erisuspõhimõttena** (ingl *difference principle*). Erisuspõhimõte lubab jaotada hüvesid ebavõrdselt vaid siis, kui sellest lõikavad kasu ühiskonna nõrgimad liikmed. Vähem intelligentsetele suurema tähelepanu pööramine on selle põhimõtte rakendus (seals., 101). Tänapäevasemalt, avaramas kontekstis sõnastatult on sekkumise, sh vajaduspõhise hariduse pakkumine AEV-HEV isikutele, erisuspõhimõtte rakendamise ehk õiglase ühiskonnakorra selge näide, kinnitab Ben-Porath (2012). Ben-Porath osutab, et Rawls eitas inimkapitalimalli kui utilitaarse tulu-ja-kulu-lähenemise viljakust ning põhjendatust õigluse tagamisel. **Õiglases ühiskonnas peab haridust mõtestama kui protsessi, millega ühiskond panustab kõikide kodanike heaolu, seda nii üksikisikute eraelu tasandil kui ka rühmade sotsiaalelus** (seals.).

## Õigus õigluse teenistuses

Käesoleva väljaande saatesõnas on juttu Eesti õigusruumi edenemisest nii ühinemise teel rahvusvaheliste kokkulepetega kui ka omariiklikes seadustes. On ilmne, et rahvusvahelistes kokkulepetes saavad laste õigused ja laste õiguste tagamiseks vajalikud tingimused olla fikseeritud vaid üldsõnaliselt. Täpsema sisu omandavad need siseriiklikes õigusaktides ning eelkõige nende õigusaktide rakendustes (sh kohtulahendites), mis peegeldavad konkreetse ühiskonna väärtuste hierarhiat (nt kuivõrd austatakse laste õigusi üldiselt; kuidas defineeritakse mõisteid ja tõlgendatakse seadusi, otsustades laste heaolu eest vastutavate täiskasvanute tegevuse või tegevusetuse üle; mida võetakse arvesse karistusi määrates jm). Tsiteeritagu Alice Millerit (2007: 215): „Loomulikult peegelduvad igas kohtusaalis selle ühiskonna normid ja tabud. Seda, mida ei tohi näha ühiskond, ei näe ka tema kohtunikud ja prokurörid.“

Oma nii vaimse kui ka füüsilise ebaküpsuse tõttu sõltuvad lapsed oma vajaduste rahuldamises ja õiguste teostamises täiskasvanutest. Seetõttu vajavad lapsed erilist kaitset ja laste õigused erilist tähelepanu. Kõikide õpetajate eetiliseks kohustuseks on tagada ja edendada oma õpilaste heaolu, mis tähendab arvestamist lapse huvide ja vajadustega, tema inimõiguste ja inimväärikuse austamist ning talle oluliste inimeste väärtustamist ja kaasamist valikute tegemise protsessi (sellest lähemalt [eetikapeatükis](#)). Lapse õiguste konventsiooni neli põhiprintsiipi, mida vastavalt ÜRO lapse õiguste komitee seisukohale tuleb

silmas pidada igasuguste lapsi puudutavate otsuste langetamisel, on järgmised: mittediskrimineerimine (art 2); lapse huvide esikohale seadmine (art 3 lg 1); iga lapse õigus elule ja arengule (art 6); lapse õigus väljendada oma seisukohti kõigis teda puudutavates küsimustes (art 12 lg 1).

Õigus haridusele kätkeb endas mitmeid kasvatuskohustusi, kaitsmaks erinevaid põhihuve (Ruyter 2002: 34). Tagamata lapsele tema vaimsetest ja kehalistest eeldustest sõltumata asjatundlikku toetust oma võimete ja isiksuse igakülgselt arendamiseks, jääb lapse õigus haridusele realiseerumata. Siit tuleneb ka õpetajate eetiline kohustus püüda aidata igal õpilasel jõuda oma potentsiaali maksimumini ning saavutada kõrgeim võimalik hariduse ja elukvaliteedi tase. See eesmärk on saavutatav vaid austades iga inimese ainukordsust ja aktsepteerides individuaalseid vajadusi.

**Põhjamaade** valdkondlikku **praktikat** iseloomustab Lundi ülikooli professori Lars-Göran Sundi (2006) tõdemus. [Analüüsid](#) Rootsi seadusandlust ja kohtupraktikat, osutab Sund, et kui laste õigused ei seonu neid ümbritsevate täiskasvanute kohustustega ning kui kohustuste täitmata jätmisele ei järgne sanktsioone, jäävad laste õigused sageli kaitseta ning seadused osutuvad tegelikkuses jõuetuiks (ingl *inoperative rights*). Selleks, et laste seadustega kaitstud huvid oleksid kaitstud ka tegelikkuses, tuleb pidevalt analüüsida laste õiguste tähendust, luua struktuure ja praktikaid nende õiguste tagamiseks ning hinnata selle tegevuse tulemuslikkust võrreldes püstitatud eesmärkidega.

Edasi, seadustega püütakse välistada isikute nn **negatiivset diskrimineerimist** mis tahes alusel. Negatiivse diskrimineerimise vältimine tähendab, et isiku õigus osa saada avalikest hüvedest on universaalne. Samuti tähendab see, et kedagi saab eelistada ainult õpikeskkonna, tulevase ameti või töökoha vältimatute nõuete alusel, mitte aga muude tunnuste põhjal. Enamgi, puudega inimeste puhul rakendatakse kohati nn **positiivset diskrimineerimist** (ka „positiivsed erimeetmed“, USA-s *affirmative action*), mis tähendab, et muude võrdsete tunnuste korral tuleks valides eelistada vähemus- või riskirühma liikmeid.

Hariduse valdkonnas on võtmeküsimus selles, kuidas määratleb seadusandja hariduslikke erivajadusi ning määrab nende vajaduste rahuldamise protseduurid ja ressursid. Üks arenenumaid on selles mõttes USA sellekohane seadusandlus, milles on sõandatud deklareerida **igauhe õigust saada võimetekohast** (sobivat, ingl *appropriate*) **haridust**. Pöördeline samm nimetatud suunas oli avaliku (födeeraal)seaduse 94–172 vastuvõtmine 1974. aastal. Niinimetatud „haridus kõigile“ seaduses on sätestatud iga õpilase õigus saada **temale sobivat haridust minimaalsete piirangute oludes**. USA seadusandlik protsess on läinud üha täpsemate

määratluste ja seaduse iga-aastaste modifikatsioonide teed. Alates 1990. aastast kasutatakse asjaomaste seaduste märkimiseks akronüümi IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*). Föderaaltasandil algatas Georg Bushi administratsioon programmi „Ühtegi last ei jäeta maha“ (*No child left behind*, vrd UK *Every Child Matters*; selle 2015. aasta versioon kannab nimetust *Every Child Succeeds Act*). Alarahastamine oli üks põhjusi, miks programmil oli soovimatuid kaasnähte. President Barack Obama administratsioon võttis esmalt ettevaatlikult toetava seisukoha, kuid 2012. aastal asuti jagama osariikidele sellest „vabastusi“, sama toimus 2020. aastal COVID-19 epideemia ajal. 2017. aastal tühistati osariikide aruandlusnõue selle seaduse puhul.

Vastuolu seadusandluses püstitava ideaalmaailma ja koolide ebapiisava ressursi vahel põhjustab pingeid paljudes, kui mitte enamikus riikides. Mõnes riigis aitavad seda taluda selged toimumisjuhted, näiteks Ühendkuningriik ja Ameerika Ühendriigid, teistes sõltub protsess suuremal määral asjaosalistest endist (Hanell 2014: 1–2).

Enamikus Euroopa riikides, sh Eestis, on alates XIX sajandi lõpukümnestest välja arendatud enamikule lastest kõrget haridustaset tagav haridussüsteem, sealhulgas ka HEV-keskne lasteasutuste võrk. Paradoksaalselt pingestab selle süsteemi alalhoidu elujärje paranemine ehk kasvavad nõuded elukeskkonna kvaliteedile kõrva energiakandjate hinna ja palgakulude tõusuga ning rahvastiku protsessidega (lapsi on aina vähem, koondutakse tõmbekeskustesse, vanemaoskuste vaegust ja nappi kasvatuspühendumist süvendab töö- jm ränne). Jõukuse kasv tagab avatud kodanikuühiskondades kodanikuaktiivsuse tõusu ka hariduses, sh avatakse oma vajadusi ja huve kajastavaid erakoole.

Kas Eesti majandusedu on taganud ka õiglase ühiskonna nõrgematele käsi- käes kodanikuühiskonnaga? Kuivõrd jõustuvad õigusnormid rakendusaktide, eelarvete ja kohtulahenditena? **Eesti õigusruum loob õigluse tagamiseks sageli kohustuse, veel sagedamini vaid avab võimaluse.** Ühelt poolt eeldab nn kontinentaalne õigusruum avalikult sektorilt seaduspõhist toimimist. Teisalt on nii riigi kui ka kohalike omavalitsuste võimalused piiratud, mistõttu seadustesse jäetakse tõlgendamisruumi. Tulemusena peavad isikud seisma oma õiguste eest, käitudes nagu angloameerika õigusruumis, erinevalt ettehooldega Põhjamaade ja Saksa mallist. Vaesepoolses riigis pärsib oma lapse parima võimaliku haridustee nimel kohtusse pöördumist nii traditsiooni puudumine, kulukus kui ka õigusprotsessi venimine. Sellises kontekstis saab selgema sisu ka eripedagoogide eetiline kohustus kaitsta oma õpilaste (klientide, patsientide) huve, osaledes sotsiaal- ja hariduspoliitika ning erivajadustega inimesi puudutava avaliku arvamuse kujundamises.

Näite selle kohta, kui keeruline ja aeganõudev võib olla vanemate võitlus oma õpiraskustega lapse õiguse eest õppida kodulähedases koolis, leiab eripeda-googika osakonnas 2009. aastal kaitstud bakalaureusetööst „Eetikapõhimõtted ja seadusandlik alus Eestis erivajadusega õpilase ja vanema toetamisel. Juhtumi analüüs“ (Lavrikov 2009). Töö iseloomustab laste huvide kahjustamist olukorras, kus kool, kohalik omavalitsus ja lapse vanemad ei suuda mõistliku aja jooksul jõuda kokkuleppele lapsele hariduse andmist puudutavates küsimustes. Õppides vastu tema enda vanemate tahtmist hoolivast ja turvalisest kodust kaugel erikoolis, võib arengut pärssida rahuldamata vajadus turvatunde ja hoolitsuse järele. Teisisõnu – kui lapse põhiliste vajadustega ei arvestata talle õppeasutust soovitades või valides, võib koolikohustusest saada koorem, mis mitte ei taga õpilasele võimalust realiseerida oma õigust haridusele, vaid pigem piirab seda. (Õpilaskodust potentsiaalse teraapilise miljööna [teisel](#).)

Tüüpiline on aga haridusõiguse mõningane ebamäärasus. **Sätetatakse õigus saada haridust, kuid ollakse nipsisõnalised poolte õiguste kohta hariduses** (ingl *rights for education and rights in education*). Nii ka Eestis. Ühelt poolt deklareeritakse iga HEV lapse õigust saada põhikooliharidust elukohajärgses koolis, vältimaks olukorda, kus ükski kool pole kohustatud last õpetama. Samas mööndakse, et kui see ei osutu võimalikuks, omandab HEV laps hariduse mõnes erikoolis.

Nii välisriikides kui ka Eestis on pehmendatud erikoolide nimetusi ja ühendatud õppeasutusi nime poolest. Samas ollakse meil jätkuvalt ettevaatlikud nende koolide vastuvõtu muutmisel paindlikumaks ja koolikesksemaks (loe: lähtuvaks õpioskuste arengutasemest ja kaugemaks meditsiinilistest diagnoosidest). Luhtus mõte edendada erikoole arenduskeskustena, tagamaks neile ressursid tavakooli-õpetajate ja lapsevanemate nõustamiseks kohtadel, nõustamiskeskused toimivad nendest koolidest lahus. Seadusandja ei taju alati vastutust selle eest, kui HEV õpe kohaliku võimu ja primitiivse enamushäätusdemokraatia tugevnedes avaliku teenusena mõnes vallas ja maakonnas sootuks hääbub.

Kuuluvus Euroopa Liitu tagab surve luua HEV inimestele võrreldav hoolduse ja õpikeskkond. Väikeriigi eripärasid on kalduvus kuulata piiratud pädevusega entusiaste, kes soovivad üle võtta arenenud riikide õppematerjale ja -viise, arutlemata vajaduse üle kohandada neid olude ja keelega. HEV puhul on tähtis tagada avalikkuse pidev tähelepanu sotsialiseerumisele või elus toimetulekule kui hariduse ühele lõppeesmärgile ja seda tagavatele vahe-eesmärkidele (nt funktsionaalse kirjaoskuse ning tööharjumuste tase).

## HEV sekkumise, sh hariduse rahastamistase ja -mudelid

Isegi OECD osalismaades erineb alg- ja keskhariduse rahastamine küllalt suures ulatuses, rääkimata siis globaalsest võrdlusest. Eeldades, et AEV ja HEV tõusevad riikliku teemana päevakorda siis, kui rahva nälg ja lühike eluiga pole enam päevakorral ning haridus on kõikidele lastele kättesaadav, võiks arvata, et hariduse piisavalt kõrge rahastamistaseme korral langeb HEV kulude osakaal hariduseelarves. Ressursijaotust mõjutavad ka ühiskonna ja kogukonna väärtused, ajaloo- ja kultuuritaust ning regionaalpoliitika argumendid.

Vaesusriske leevendada üritavaid **hariduse rahastamismalle** hinnates tuleb koos Rosalind Levačiči ja David Mitchelliga (viidatud Mitchell 2017: 119–122 järgi) silmas pidada järgmisi kriteeriume, nende tugevusi ja nõrkusi. **Selgus** (läbipaistvus) tähendab, et huvirühmadele on kättesaadav teave, kui palju raha kellelegi laekub ja missuguste kriteeriumide põhjal seda eraldatakse. **Piisavus** tagab õpilastele seatud sihtide saavutamise. **Kuluefektiivsus** tähendab kasutatava rahaga parima võimaliku tulemuse saavutamist. **Õiglus** ehk ressursside jagamise ja kasutamise **ausus** jaguneb horisontaalseks ja vertikaalseks. **Horisontaalne õiglus** tähendab sarnaste õpivajadustega õpilaste võrdset rahastamist. **Vertikaalne õiglus** seevastu tähendab erinevate vajadustega õpilaste erinevat rahastamist. **Kehtivus** (ingl *robustness*) tähendab hälvete ja pettuse vältimist rahastamismehhanismis. **Kaitstus** soovimatute tagajärgede eest (nt teatud diagnooside või õppevormide ülemäärane vohamine või kiire kasv või laste paigutamine (seda teevad vanemad) elukohast kaugemasse kooli, pidades piirkonnakooli millegi poolest alaväärtuslikuks). Kaaludes rahastamist sekkumise mõju järgi, tuleks keskenduda varajasele identifitseerimisele ja sekkumisele ning tagada **isikupõhine lähenemine** (ingl *wraparound services*, seals., 274–276).

Mitchell (2017: 273–274) osutab, et HEV õpilasele kulub kahe- kuni neljakordne tavaõpilase pearaha ja õppe rahastamine järgib keerukaid skeeme. Riigiti rakendatakse laias joones kolme HEV õppe rahastamismalli: **nõudlus-, pakkumis- ja väljundipõhist**. **Nõudluspõhise** või sisendikeskse rahastamise korral eraldatakse raha igale identifitseeritud õppurile individuaalselt. Summa sõltub puudetüübist ja puude sügavusest. Malli kritiseeritakse, kuivõrd see soosib ülemäära diagnoosimist ja valdkonna medikaliseerumist, vähendades seeläbi igale tõsisele abivajajale langevat osa. **Pakkumispõhine** rahastamismall seab piirmäära kas kvalifitseeruvate õppurite osale õppurite koguarvust või eelarverahale. USA-s seati õpiraskuste piirmääraks 12%, teisel oli see 15% pearahast pluss 1% sügavamate puuetega õpilaste tarvis (seals.). Peetakse vajalikuks tõsta pakkumispõhise malli

korral HEV rahastamise osakaalu koolides ja koolipiirkondades, kus HEV õppurite osakaal on kõrgem. Tähelepanu vajatakse ka seal, kus on raskusi HEV märkamisel ja identifitseerimisel. **Väljundipõhise** rahastamise korral laekub „preemiaraha“ tagantjärele mõjusa õppe eest. Kuivõrd tubliduspreemia võib põhjustada väärastumist selles mõttes, et edukalt õpetanud kool kaotab lisarahastuse, peetakse seda lähenemist perspektiivseks eeskätt osana keerukamast, n-ö baasrahastust kaasavast skeemist (seals.; vt ka Haridusliku erivajadusega õpilaste... 2016: 37–39, 50–58).

**Algkooli õpilaskoha aastane maksumus** kõikus 2011. aastal vahemikus alates 2246 USD või vähemast Brasiilias, Indoneesias ja Mehhikos kuni tasemeni 13648 USD Luxemburgis. Ameerika Ühendriikides ületab keskmise HEV õpilaskoha maksumus **2,3 korda** tavaõpilaskoha maksumuse, kusjuures keerukamate juhtude korral on ülekaal kuni kolmekordne. Esinduslike võrdlusandmete nappuses jätkame näidetega. Kogu Ameerika Ühendriikide aastast HEV kulu hinnatakse summale 32 mld USD, mis moodustab 3,4% hariduse kogukulust (941 mld USD). HEV kuludest katab Ameerika Ühendriikide föderaalvalitsus sihtprogrammidega alla 10%, mis tähendab, et lõviosa kulusid jagab osariik koolipiirkonnaga.

Suure tõuke HEV kulude kasvule USA-s andis **kohtuasi California osariigi** vastu, mis sundis kuberneri kirjutama 2001. aasta augustis alla seadusele, mille põhjal kompenseeritakse tagasiulatuvalt koolipiirkondade kulutused HEV laste õpetamiseks umbes 520 mln USD ulatuses (vrd **Riigikohtu põhiseaduse järelevalve kolleegiumi otsust 2017**). Hageti 20 aastat varem ehk 1981. aastal, toetudes osariigi põhiseadusele, mis kohustab osariiki tasuma osariigi ettekirjutatud programmide täitmise eest. California 83 tuhat HEV õpilast moodustavad õpilaskonnast 12%. Lisaks tagasiulatuvale kompenseerimisele nähti ette tõsta aasta-aastalt HEV-alast rahastustaset. 2011. aasta rahastustase on 290 mln USD, seda ilma riigi erikoolideta. Kasvavad HEV kulud põhjustasid aga 2013. aastal Californias vajaduse kasvatada koolipiirkondade endi rahalist panust, föderaalabist ei piisa.

Koolieelse hariduse, resp. lapsea puudelisuse ja varajase sekkumise kulu hinnanud Toronto uurijad Mark Stabile ja Sara Allin (2012) eristavad **otseseid, kaudseid ja pikaajalisi-elukestvaid väljaminekuid**. Otsesed kulud on kõrgeimad eriliste tervise teenuste korral. Kaudsete kuludena peetakse silmas ühe vanema lühemat tööaega või tööturult eemalejäämist. Elukestvalt kulub Kanadas puudelisusega isiku turvavõrgustikule keskmiselt 30 tuhat dollarit aastas. Sõnum: kasvavalt kõrged kulud on piisav põhjus panustada varajasele sekkumisele.

Intrigeeriva tulemuseni jõudis 2012. aastal Nathan Levenson Thomas Fordhami instituudist. **Uurimusest** selgus, et kõrgem lokaalne rahastamistase (rohkem põhi-

ja tugipersonali!) ei too kohapeal tingimata kaasa HEV õpilaste õppetulemuste paranemist. Jäi lahtiseks, kas põhjus on paremate õpetajate rahast sõltumatu (ümber)paiknemine või kolivad puuetega lastega pered ise parema teenindustasemega koolipiirkonda.

[Louisianas leiti aastal 2013](#), et HEV õppe tõhustamiseks (29% õpilastest ei jõua riigikoolides keskhariiduseni) tuleb ühtlane rahastamine asendada keerukamaga. Ühtlane tähendas poolteisekordset pearaha, sõltumata juhtumi keerukusest. HEV õpilasi on osariigis 12%. Pakutav valem: kolmandik n-ö baasraha, teine kolmandik sõltuks juhtumi keerukusest, kolmas õppekohast ja õpppeedukusest.

**Suurbritannia** koolipiirkondade HEV kulutused varieeruvad 3% ja 7% vahel. Prantsusmaa küllalt tsentraliseeritud haridussüsteemi algkoolikuludest moodustasid HEV kulud 1997. aastal 6%, kuid ei ole kogumisviisilt USA andmetega võrreldavad.

Erinevate rahastamismudelite kohta Euroopa riikides annab hea, kuigi veidi aegunud ülevaate ja võrdluse EEA [1998. aasta uuring](#).

Oma ideaalkujul oli väga edumeelne ka Vene Föderatsiooni AEV/HEV seaduse eelnõu 1990. aastate alguses, milles muu hulgas seoti iga lapse HEV vautšeri ehk pearahaga, mis järgnenuks HEV lapsele mis tahes kooli. Belglaste kaasabil valminud eelnõu kasutas Vene traditsioonist lähtudes pigem meditsiinilist diagnoosisõnavara. Paraku ei kinnitanud Vene president 1995. aastal seadust, hinnates selle rakendamist ülemäära kulukaks.

1980. aastatel USA-st levima hakanud **koolivaliku** idee on Ameerika Ühendriikides kogunud jõudu vabariiklike administratsioonide ajal ja levinud vähemalt 16 osariigis, sh HEV laste puhul. Väitlus idee pooldajate ja vastaste vahel jätkub. Näiteks kirjeldavad turupõhist koolitamist, laiemalt neoliberaalset avalike teenuste erastamist kritiseerinud Anastasiou ja Kauffmann (2009) **asjakohaste ilmingutena** nii koolivaliku vabastamist vautšerite ehk vabalt kaasaskantava pearaha abil kui ka USA nn lepingukooli (ingl *charter schools*), erakoolikulude maksuvabastust ja õpetajate nappuse ületamiseks loodavaid koolituse kõrvalteid. Autorite kriitika keskendub haridusasutuse sotsialiseerivale funktsioonile, taunitakse riigi eemaldumist kohustusest tagada ühisarutelu toel parim võimalik avalik hüve. Jättes vanematele turupõhise otsustusvastutuse, vähendatakse ühisarutelu hariduselu puuduste ületamiseks. Lapsevanemad pole pelgalt tarbijad, nad on panustajad demokraatlikku protsessi.

Eesti mõnes kulukas õpilaskoduga erikoolis jagub õpetajaid ja muud personali väikese arvu õpilaste kohta rohkesti ning õpilaskoha maksumus ületab kuni kümme korda vastava kulu õpilaskoduta tavakoolis. Tekkivat pinget on riik



püüdnud maandada eslotsa kulude jagamisega, 2018. aastast aga vastutuse delegerimisega, eelistades toetada omavalitsuse või erakooli, selmet ise neid hallata. Tallinna ja Tartu võimalusi nii toetab kui ka pingestab mõnegi lapsevanema „jalga-dega hääletamine“, st on asutud elama nt Maarja, Emajõe, Hiie ja Heleni, üksikud koguni Tõstamaa ning 2020. aastal suletud Krabi koolide lähedusse.

Niisiis ühitatakse Eesti õigusruumis viimasel 30 aastal riigi (eri)koolidele ettekirjutatud toimimisruumi rahastamisskeemide ning munitsipaal- või era-tavakoolile jäetavate võimalustega. Tavakooli võimalused seostuvad enamasti lisarahastamisskeemiga (kasvatusraskustega laste klassid, 2018. aastast alates riiklik HEV tegevustoetus jne). Üürikesse episoodina toetuti 2011. aastal nn 11% võimaluste poolametlikule kokkuleppele.

## Kes peab mida märkama?

---

**Eespool** oli juttu, mida peab märkama koolieelikuga episoodiliselt kokku puutuv arst, sotsiaaltöötaja ja politseinik. **Pedagoogil** olgu lasteaiast alates silma ka nende erivajaduste jaoks, mis avalduvad ainult arengu ja tegevuse käigus. Keda ei võeta mängu, seda tuleb märgata, niisama kui seda, kas eiramispõhjus on taipamatus, agressiivsus, magamatus, nälg, äng või mustus või jääb laps ise passiivseks. Kes ei omanda rühma keskmise tempoga õpioskusi, lugemist ja arvutamist, seda tuleb esmalt proovida tunnijärgse üksitööga järjele aidata. Kui see ei aita, tuleb otsida abi (lähimalt) **eripedagoogilt** (kooli-, vallalogopeed, ka parandusõppe õpetaja), nõustajatelt ja (või) erikoolist. Väärkohtlemisest teavitatakse lastekaitsega tegelevat sotsiaaltöötajat. Lapsevanema poole pöördatakse eeskätt koostööpakkumisega. Narkouimas last hoitakse koolis, kuni saabub lapsevanem. Mis tahes probleemi käsitatakse tegevusjuhisenä, nimetamata teda kiirustades ühegi käibiva isikulise kategooriana. Pedagoogi **kutse-eetika** välistab targutamise HEV põhjuste ja diagnooside üle, samuti kui erivajaduste püsiva eiramise, selmet otsida lahendusi.

## Sekkumispedagoogika

---

Põhjustelt sekkumisele on (eri)pedagoogikas samaväärne ideaalskeem nagu õiguskaitstes ja meditsiinis. Pean ideaalina silmas olukordi, kus peale nähtuste põhjuste tuvastamist tegeldakse nende endi (põhjuste) eemaldamise või ületamisega, selmet siluda kaasnevaid probleeme või tagajärgi. HEV puhul häirivad selle skeemi rakendamist järgmised asjaolud.

1. Samadest bioloogilistest põhjustest tingitud hariduslikud erivajadused võivad avalduda erinevalt. Teisisõnu, ühe ja sellesama meditsiinilise diagnoosiga lastel võib olla erinev edukusprognosis ehk hariduslik diagnoos.
2. Erinevad põhjused võivad anda massiliselt vägagi sarnaseid tulemusi ehk hariduslikke diagnoose. Puuete ja haiguste kontekstis on üldtunnustatud Arnold J. Sameroffi ja Michael J. Chandleri (1938–2019) 1976. aastal sõnastatud **põhimõtte inimarengu sotsiaalsete ja bioloogiliste ohutegurite kuulumisest ühte kontiinumisse, kusjuures ebasoodsad kasvutingimused võimendavad ebasoodsaid bioloogilisi eeldusi, soodsad aga pärivad nende avaldumist**. Nimetatud vastastikmõju kestab, kuni inimene areneb. Tegemist on põhimõttega, mida ei kõiguta ka viimaste aastate avastused käitumise molekulaarbioloogiliste ja pärilike mehhanismide alal. Intelligentuse ehk arukuse puhul kõlab veidi üldisem, kuid samasuunaline üldistus nii: **vastastikmõju keskkonnaga võib indiviidi pärilikku vaimset potentsiaali kas aktiveerida, kasvatada või pidurdada** (Baldwin & Vialle 1999: XIV).
3. HEV korral on harva võimalik osutada ühele konkreetsele põhjusele.

Eelnimetatud asjaoludel on põhjusekeskne lähenemine loovutanud viimasel poolsajandil üha enam positsioone sekkumiskesksele lähenemisele, mispuhul hinnatakse pigem laste võimeid tulla toime erinevate tegevustega, sekkutakse ning hinnatakse sekkumise efektiivsust. **Sekkumine** avaras mõttes tähendab nii 1) preventsiiooni (ehk vältimist, ärahoidu, tõkestamist), 2) korrigeerimist ehk abistavat õpet kui ka 3) kompenseerimist. Seda kõike eesmärgil kõrvaldada või vähemalt vähendada tegureid, mis segavad isiku täielikku ja aktiivset osalemist ühiskonnas (Heward 2009: 35).

David Mitchell (2017: 245–246) eristab HEV pedagoogika arengu varajaste faasidena meditsiinilis-psühholoogilist ja sotsiaalpoliitilist ning tänapäevasena organisatoorse. **Meditsiinilis-psühholoogiline** ühendab põhjuskesket ja avaldumist analüüsivat malli ning domineerib senini enamiku riikide praktikas, pälvides samas häälekat kriitikat. **Sotsiaalpoliitiline** lähenemismall käsitleb puuet (HEV) ühiskonna loodud konstruktina ja nõuab õppelt, et see ei taastoodaks ega kajastaks nimetatud ebaõiglust. **Organisatoorne** vaade näeb eripedagoogikas peavoolu hariduse puudujääkide tagajärge ning eeldab koolilt arvestamist õpilaste mitmekesisusega.

Põhjusekesket lähenemist samastatakse puuete korral nn meditsiinimalliga, mispuhul ravile eelneb diagnoos, mis omakorda on tihedalt seotud varem toimunud tegurite, meditsiinilises kõnepruugis anamneesiga. Sekkumine, olgu siis

pedagoogiline mõjutamine, võrgustiku-, tegevus-, miljö- või füsioteraapia, osutub aga mõnigi kord suhteliselt sõltumatuks asjaomastest meditsiinilistest diagnoosidest. Põhjusekeskse lähenemise teine oht on ülemäärane osutamine ebasoodsale kasvu- või kõnekeskkonnale kui „tegelikest“ arengupuuetest erinevate nähtuste taimelavale, mispuhul kiputakse kergekäeliselt ja ekslikult jäeldama, nagu ei vajaks ebasoodsa taustaga õppur samasugust tasemelõpet ning tema isiksuse ja motivatsiooni arengule möödapääsmatuid eduelamusi, kui neid vajavad „tõelise“ puudega inimesed.

Sekkumine ise, kitsamalt hariduslike erivajaduste korrigeerimine, on sajandite pikkuse ajalooga nähtus. Individuaalseid sekkumiskatsesid on Euroopas kirjeldatud vähemalt alates keskajast; Eestis Academia Gustavo-Carolina ajast Pärnus XVIII sajandi alguses. Esimene kurtide kool rajati Pariisis 1760. aastal, Eestis 1866. aastal Vändras; pimedate kool Pariisis 1784. aastal, Tallinnas 1884. aastal. XX sajandi alguseks olid kõigis tänapäeva arenenud riikides loodud kuulmis- ja nägemisvaegurite, intellekti- ja käitumishälvetega inimeste õppe- ja hooldusasutused, andekaid otsiti arendamiseks erikoolides, koolivälistes asutustes ja arendusprogrammide raames.

Koolikohustuse kestuse kasvades ning õppekava tasemenõuete suurenedes lisandus intellektipuudeid ja käitumiskursusi korrigeerivale esialgsele laiaprofiilisele abikoolile teisigi abi- ja tugitõppevorme. Ühiskonna ja majanduse arenedes kandus rõhuasetus XX sajandi teisel poolel heaoluriikides kirjaoskuse ja lihtsate kutseoskuste omandamiselt üha rohkem toimetulekule igapäevaelus, vaba aja veetmisele, üldistele õpioskustele, et tagada erinevate uute kutsealade omandamist väljaspool erikoole. Ühtlasi laienes sekkumine koolist edasi koolieelsetele lastele, imiku- ja maimikueas laste vanemate nõustamisele, samuti koolijärgsele kutseõppele ning ellu minekule.

Lapse arengu hindamine on tundlik, rohke avaliku raha kulutamise kohta nõutakse aruandlust. Tulemuseks on spetsialiseerumine, käesolevas kontekstis nn tugisüsteemide areng, rõhk plaanide ja aruannete koostamisele. Pädeva pedagoogi kogemuspõhise arenguvõimekuse hindamise võimalikke eksimusi peaks aitama vältida psühholoogidest nõustajad, paljudes riikides ka arstid. Sekkumiskavadest levinuim on individuaalne õppekava (IÕK) oma variantidega, mida uurimustes hinnatakse paraku bürokraatliku ja vähemõjusana (Heward 2014: 68). Pedagoog kahetseb alati seda osa tööajast, mida ei saanud kulutada õpilase arendamiseks.

## Sekkumise ühisosa

Psühhofüsioloogilisi seisundeid, mis tingivad HEV avaldumise, on meditsiinis kirjeldatud tuhandeid. Sadadesse võib hinnata rakendatavaid sekkumiste üldskeeme. Samas võib sõrmedel loendada neid tunnuseid, mis on ühised kõigile efektiivseks osutunud sekkumistele, sh teadmiste, oskuste ja emotsioonide kujundamisele. Nimelt on liitev vaid **mõttekäik, et võimalikult varakult tuleb tagada HEV märkamise, identifitseerimise, adekvaatne kirjeldamine, töötada välja sekkumine ja sekkuda, hinnates perioodiliselt sekkumise mõju** (seire). Loomulikult kehtivad väljaspool puudest tingitud spetsiifikat AEV/HEV inimeste puhul kõik arengu-, isiksuse-, õppimis- ja õpetamispsühholoogia seaduspärasused, kajastades **arengut struktuuri hierarhilise reorganiseerumisenä, mille analüüsi ühikuks on märk** (Toomela 2017: 74–75). Toomela arenguteooria põhipostulaati rakendades võiks väita, et paljude siin käsitletavate **probleemide ühisosa on asjaomase indiviidi rohkem või vähem piiratud võimekus muuta tegevuse käigus keskkonda, iseend või enda ja keskkonna suhet** (seals., 76–77).

Üheainsa ühistunnusega tuleb piirduda, vaatamata ravipedagoogika ühe rajaja, šveitslase Heinrich Hanselmanni (vt Ostrat 1980) ja vene defektoloogia juhtfiguuri Vladimir Lubovski (1978) ponnistustele kirjeldada hälbeid ja puudeid liitvat ühisosa. Nii 1930. aastatel Hanselmanni kui ka 1970. aastatel Lubovski sõnastatud ühistunnustest on tõeliselt kõikehõlmav vaid üks – **vajadus eripedagoogilise sekkumise järele**. Sellele ühistunnusele toetub ka käesolev käsitlus, mõttekäiku määratlusena rakendades suubuksime aga tautoloogiasse.

Moskvast Aleksandr Luria ja Larissa Tsvetkova koolkonnast pärineb Anna Semenovitši jt üldise sekkumisteooria katse. Alates 1990. aastatest Semenovitši arendatud nn **asendusontogeneesi** meetod on neuropsühholoogiline tehnoloogia, mis sisaldab invariantset etappide kompleksi diagnostikast ja profülaktikast korrigeerimise ja habilitseerimise kaudu prognoosini, sihiga edendada erinevate puuetega laste arengut. Peaesmärk on arendada psüühilise ontogeneesi ajupoolset, laiemalt – neuropsühhosomaatilist tagamist. Meetodi aluse moodustavad eri tüüpi korrigeeriv-habilitseerivad sekkumismeetodid. Asendusontogeneesi meetodi eeldusaksioom on järgmine: sensomotoorse tasandi mõjutamine ontogeneesi üldisi seaduspärasid silmas pidades aktiveerib kõikide kõrgemate psüühika funktsioonide arengut.

Kooskõlas Luria õpetusega kolmest funktsionaalsest plokist järgitakse korrigeerimissihtidena kolme tasandit. Esiteks tahtetu eneseregulatsiooni, energia-varustuse ja neuropsühhosomaatiliste protsesside staatilis-kinemaatilise

tasakaalu tasand, millel lapse eneseregulatsioonile luuakse alus rütmoloogiliste, ritualiseeritud mõjutustega. Teiseks iseenese ja välisilma vastastikmõju operatsioonaaalse tagamise tasand, millel ületatakse düsontogeneesi asünkrooniaid kognitiivse korrigeerimise meetoditega. Kolmandaks tahtelise eneseregulatsiooni, mõtlemise ja psüühiliste protsesside mõttekujundusfunktsioonide tasand. Korrigeeritakse ja kujundatakse sünteetilisi, funktsioone lõimivaid ja funktsiooni-üleseid vastastikmõjusid, kinnistatakse varem kujundatud kõne, intellektuaalsete operatsioonide, tahtelise tähelepanu üldistava ja reguleeriva funktsiooni algoritme. Varem kasutatud meetodid assimileeritakse ja modifitseeritakse uude süsteemi, mis on tingitud ja allutatud rühma (mängu, sotsiaalsetele) reeglitele, rituaalidele, kaanonitele, rollirepertuaari laiendamisele.

Näiline lahknemine sekkumise ühis- ja eriosa vahel kajastub näiteks Siegfried Engelmanni otseõppemalli (Direct Instruction™) puhul. Erinevalt nii Anna Semenovitšist kui ka Reuven Feuersteinist, Maria Montessorist ja Jelena Strebelevast ei panusta Engelmann ei nn eeluskustele, psüühika funktsioonide ega metakognitsiooni, emotsioonide ja (või) käitumise arendamisele. **Engelmann keskendub eesmärgipärasele õppele**, kooliminejate ja noorema kooliea puhul eeskätt (kuid mitte ainult) kirjalikule kõnele ja matemaatikaoskustele, kusjuures **tagatav jõukohane pingutus ja eduelamus ise kujundavadki nii tööharjumust kui positiivset enesekuvandit**. Lahknemine on aga näiline, jäädes eesmärgiseade tasemele. Engelmanni teooria ja selle rakendused võimaldavad eesmärgipäraselt ja tulemuslikult õpetada mida iganes.

Tegelik lahknemine nende autorite lähenemises avaldub kas tingimatus nõudes rakendada sekkumist autentselt või selle nõude puudumises. Autentse rakendamise nõude puudumine soosib sekkumise n-ö loomingulist, et mitte öelda lõtva rakendamist kõikide kaasnevate väärkasutusohtudega. Sellise ohu kõige „kodulähedasem“ näide on noopide (häälikanalüüsile suunatud sümbolid) väärkasutamine. Häälikusümbolit kasutades nõudis õpetaja töövihikus nelja-tähelise sõna kirjutamist kolme tähega, sest nii palju oli kirjas sümboleid (tik, sool, sall).

Üldiste pedagoogiliste ideede „loov“ või väärkasutus, niisama kui ideoloogia eelistamine tõenduspõhisusele (vt Heward 2014: 81) põhjustavad kahetsusväärset sageli sekkumise viljatust.

**Martin Kutscher** (2014: 27–33, 36) jagab n-ö tervemõistuslikke soovitusi sagedasteks juhtudeks, kui erinevad emotsionaalsed ja käitumiskeskused põimuvad. Muudatuste saavutamiseks tuleb püsida rahulik ja toetav. Last/noorukit tuleb tunnustada sellisena, nagu ta on, võtmata tema ebameeldivat käitumist isiklikult.

Käitumisprobleeme tuleb tunnistada isiku ainuomase puudena, minimeerida pettumust realistlikke ootusi seades. Õpetada tuleb mõõdukat, kuid mõjusat sõltumatust, pelgamata ülehooldust juhul, kui alternatiiv on läheneda EKR-ga indiviidile põhimõttel „uju või upu“. Selgitada tuleb, et korda saadetu pole lapse süü, vaid mure. Ei maksa ülehinnata oma osa lapse ebaõnnestumises, andestades endale iseenda ebatäiuslikkuse. Toimiva lähenemismalliga tuleb aina jätkata, loobudes mittemõjusast.

Viimasel aastakümnel püütakse lisaks eripedagoogikale tugevdada ka tava-pedagoogika **tõenduspõhisust**. Toetudes John Hattie'le, analüüsib Uus-Meremaa Christchurchi ülikooli professor **David Mitchell** (2014) 27 nn tõendatult õpisoodsat strateegiat, millest mõni seostub kaasava õppega. Loendis on õpe rühmiti, koostöös, vastastikku ja eakaaslastega, sotsiaalsete oskuste harjutamine, vanemate kaasamine, enesereguleeritud ja tunnetusoskuste õpe, mnemotehnika, kordamine ja harjutamine, avaras tähenduses otseõpe, kujundav hindamine, tugitehnoloogia(d), AAC, õpisoodus universaaldisainitud sisering ja psühhokliima, mitmeastmeline (PBS-) ülekooli-lähenemine käitumisprobleemidele. Eeldatakse ametkondade koostööd ning kaasamise ees olevate barjääride ületamist. Loendis leidub ka üldise iseloomuga soovitusi ehk **peaaegu-sekkumisi**: biheivioristlikud lähenemised ja käitumise funktsionaalanalüüs APA ning kognitiivne käitumisravi, sekkumisvastus, niisamuti foneemiteadlikkuse kujundamine ja fonemaatiline lugema õpetamine. Vt ka Mitchell [kaasava hariduse valem](#)it.

## Varajane sekkumine

Hea ühiskonnakorralduse tunnuseks peetakse võimalikult kõikide arenguriski tunnuste ja ennustajate märkamist ja nende registreerimist tervishoiu-, sotsiaalvaldkonna ja haridustöötajate sujuvas koostöös. Õige avaras tähenduses käsitatakse varajast sekkumist üldisema, suure kasuteguriga avaliku hüvena, mis kajastub nii sekkumises ülaltoodud mõttes kui ka [lastehoius ja teistes lapsevanemate karjääri soodustavates perepoliitilistes meetmetes](#).

Eripedagoogikas käibiv varajane sekkumine on **kahes osaliselt kattuv** **tähenduses**, kas „esimesel võimalusel“ või „võimalikult varajases eas“. „Esimese võimaluse“ ühte varianti kasutatakse laialdaselt Ameerika Ühendriikides nn **suunamiseelse sekkumisena** (ingl *prereferral intervention*). Soovides täpsustada võimalikku arenguriski ja (või) selle asjaolusid enne probleemi kvalifitseerimist erivajadusena, sooritatakse sõeluuringuid mõne ekspressmeetodidkaga, nt nägemisfunktsiooni puhul. Teine laialdaselt kasutatav „esimese võimaluse“ tüüpi varajane

sekkumine on **sekkumisvastus** (tõlgitud ka *vastuvõtlikkuse mudelina*; ingl *response to intervention*, Heward 2014: 50). Õpetanud lapsele intensiivselt lühemat aega mõnel tõenduspõhisel viisil kirjaoskuse või matemaatika või käitumise osaoskusi, otsustatakse õppe tulemuslikkuse põhjal, kas pole tegu mitte ajutiste probleemide või ebakohase õppe tagajärgedega. Püsivate raskuste korral asutakse täpsustama erivajaduse olemust, sh sekkumisvajadust.

„**Võimalikult varajases eas**“ tähendab mõnelgi juhtumil sekkumist sünnist kahe aasta vanuseni (ingl *early intervention*), veelgi sagedamini aga koolieelses eas (ingl *early childhood intervention*). Võimalikult peale lapse sünni algav sekkumine põimib sageli meditsiinilise sekkumise toit(u)mise ja erinevate füsioteraapiliste protseduuridega (massaaž, võimlemine, uju(ta)mise), vältimatult hõlmates perekonda ja aidates ennetada sekundaarseid arenguhälbeid. „Kolmest seitsmeni“ avar dab haaratud lapsi, kuivõrd pereringis või koolieelses lasteasutuses märgatakse kõne, mängu ja käitumise iseärasusi ning eripedagoogid, sh logopeedid on valmis sekkuma.

Varajase sekkumise pikaajalist (ennetavat, kuid mitte ainult) mõju on hinnatud rohkete uurimustega. Marcon (2000) hindas 180 *Head Start* lasteaiaprogrammis osalenud lapse elukäigu positiivseid külgi, nähes selles põimumas vanemate pühendumist asjaomase sekkumisega. Reynolds jt (2001) leidsid, et 15 aastat peale sekkumist olid aasta või kaks programmis osalenud lõpetanud võrdlusgrupiga võrreldes sagedamini põhikooli ja jätkanud õppimist ning neid oli oluliselt harvem arretereeritud. Linares jt (2005) osutasid kvaliteetprogrammide vilistlaste suuremale enesekindlusele. Stegelini (2004) andmetel langeb varajase sekkumise mõjul klassikursuse kordamine, paraneb õpiedu ja motivatsioon kool lõpetada. Clara G. Muschkin ja Helen F. Laddi (2015) [uurimusest](#) selgub, et föderaalvalitsuse toel töhustus ja laienes varajane sekkumine millenniumivahetuseks Ameerika Ühendriikides, kuid majanduskriisi ajal sagesid küsimused toimuva kuluefektiivsuses. Kõrvuti uuringutega, mis näitasid väiksemahuliste ja kõrgetasemeliste sekkumisprogrammide pikaajalist positiivset mõju, selgus vastukäivaid tulemusi üle(osa) riigiliste kavade viljakuses. Põhja-Carolinas selgus, et varajase sekkumise programmid vähendavad osariigi kulusid, kuivõrd kolmandaks õppeaastaks väheneb vajadus paigutada riskilapsi eriklassi. Khatibi jt (2020) ülevaatest nähtub, et **varajase sekkumise positiivne mõju kestab kaua, sekkumine väldib kihistumist ning soodustab kognitiivset ja sotsiaalset-emotsionaalset arengut**.

Üldiselt peetakse varajase sekkumise puhul silmas nii kognitiivset, kehalist, kõne ja keele, psühhosotsiaalset kui ka eneseabioskuste arendamist. Tänapäeval kasvab aina abistava tehnoloogia osa. Varajases eas tuleb langetada otsus

kuulmislangust kompenseeriva siiriku ehk sisekõrva implantaadi paigaldamiseks, saab asuda kasutama erinevaid liikumis- ja kommunikatsioonitehnoloogiaid. Lapsi tuleb õpetada sööma: paljusid selles, kuidas süüa, mõnda ka selles, mida süüa. Varajase sekkumise käigus kujundab eripedagoog arengukeskkonda, teavitades lapsevanemaid ning kujundades neis oskusi toetada lapse arengut. Logopeed arendab nii kõnet, suhtlusoskusi kui ka hääletekitamis- ja neelamisoskusi, vastavat lihaskonda ja selle innervatsiooni.

Kõrvuti eripedagoogi ja logopeediga on varajase sekkumise perioodil suur osa teistel asjatundjatel. Tegevusteraapia on toeks eneseteenindusoskuste kujundamises, taju, liikumise ja rühi harjutamises, käitumuslikus kohanemises ja mängus. Füsioteraapiaga vähendatakse liikumisraskusi ja nendega seotud toimimismuresid. Psühholoogid panustavad, kogudes käitumisalast ja perekonnateavet, vaadeldes, küsitledes ja testides, nõustades ja vanemaid välja õpetades. Sotsiaaltöötaja hindab lapse ja perekonna vajadusi ning tugevusi, pakkudes vajadusel nõu või perekonna väljaõpet. Lasteasutuse rõhuasetus on vaatlusel ja sekkumisel (kõne, mäng); sügavamal vajadusel koostatakse sekkumise suunamiseks individuaalne arengukava (IAK), konsulteerides keerukamatel juhtudel kliinikute või regionaalsete nõustamiskeskustega.

Tagasi varajase sekkumise kitsama tähenduse ja sellega seotud arenguriski hindamise juurde. Poolsajand tagasi panustati mitmes riigis **ohutegurite (märkamise) kajastamisele vastavates registrites**, kuid pikapeale sellest loobuti. Nimelt ei ole registripõhisus ei piisav sekkumispõhjus ega edu tagatis. Põhjused: võimalikke ohutegureid jagub sedavõrd rohkesti, et korralik register sisaldab vähemalt poolt kõikidest lastest. Teiseks jääb alati mõni ohutegur märkamata, liiati toovad traumad ja haigused neile lisa. Siiski on mitmes riigis ohustatud arenguga lapsed arvele võetud, et lastekaitsetöötajad, õiguskaitssjad, arstid ja pedagoogid teaksid ja oskaksid suhelda vanematega, suunata neid konsulteerima asjatundjatega, panustama lastega tegelemisse rohkem kui see keskmiselt tavaks. Läbi rääkimisteooria osutab, et veendes vanemaid neid seejuures ei ülearu kohutamata ega nende muret ilustamata, tuleb püüda rakendada lõimelähenemist, „mõlemad võidavad“ **malli**.

USA väikelaste hariduse ühing NAEYC esitab kolm **eakohase praktika põhimõtet**. Teadmis põhine otsustamine eeldab, et pedagoogid teavad laste arengu ja õppimise üldpõhimõtteid, tunnevad iga last individuaalselt ja on kursis lapse eluolu sotsiaalse ja kultuuritaustaga. Seatavad sihid olgu ühtaegu pingutust nõudvad ja saavutatavad. Õpetatagu sihipäraselt ja läbimõeldult (ingl *intentional*), et töö kannaks vilja.



Robin McWilliam (2010) on ideaalina esitanud varajase sekkumise viie lüliga malli, mis peaks toimima kodu, perekonna ja kohaliku kogukonna keskselt. Esmalt püütakse kaardistades mõista perekonna n-ö ökoloogiat. Järgnevalt hinnatakse lapse funktsionaalseid vajadusi, küsitledes vanemaid tema toimetuleku kohta igapäevaste toimingutega. Kolmandaks pakutakse erialaüleseid teenuseid, kuid ühe keskse toimija vahendusel. Neljandaks külastatakse kodusid, keskendudes vanemate nõustamisele ja toetamisele. Lõpuks jagavad paljud asjatundjad omavahel ja vanematega kooskõlastatud nõu, keskendudes individualiseeritud sekkumisele lapse igapäevastes toimingutesse.

Rõhuasetust perekonnale, perekonnaga tehtavale koostööle, pere ponnistuste toetamisele kajastab Eestis vastu võetud [laste ja perede arengukava 2012–2020](#). Kahjuks jääb arengukava arenguriski ületamise suhtes kriitilises „nullist kolmeni“ vanuses küllalt üldsõnaliseks. Lastekaitse varajase sekkumise alapeatükis rõhutatatakse asjakohaselt perearsti ja pereõe kohustusi (sünnijärgsed kodukülastused, tervisekontroll) ning muretsetakse, et pereõdesid napib ning osa perekondi pole ühegi perearsti nimistus. Osutatakse Tervise Arengu Instituudi arendus- ja koolituspanusele. Arengukavas on jäänud märkamata ja märkimata need praktilised tegevussuunad, mida Eestis esindavad *prof. emer.* Marika Veisson Tallinna Ülikoolis, dr Pille Häidkind Tartu Ülikoolis, dr Mairi Männamaa Tartu lastekliinikus, mag Birgit Kaasik Tallinna Lastehaiglas ja logopeed Ülle Kuusik Tartus – kui nime-tada vaid mõnesid.

**Imikuid ja väikelapsi** („nullist kolmeni“) saab arendada kas vastavates keskustes või võrgustiku ja kodu põhjal või sobitades neid kahte. Töötavate ja piiratud ressurssidega vanemate puhul on osaline kodupõhisus paratamatu, keskustes (nt lastekliinikus) hinnatakse ja õpetatakse vanemaid eeskuju toel sooritama vajalikke tegevusi. Kuivõrd Eestis puudub vaste USA *Head Start* või Suurbritannia *Sure Start* ja *Portage* programmidele, sõltub lapse(vanema) jõudmine üksiku või mitme teenuse juurde nii perearsti teadmistest ja koostööst lastekaitsetöötajatega kui ka lapsevanemate innust ja selle püsivusest. Eialgu ollakse Eestis meditsiini- ja sotsiaalsüsteemi koostöö ja süsteemse varajase sekkumise puhul tagasihoidlikus olukorras, mida osaliselt õigustatakse õigusliku piiranguga levitada tundlikke isikuandmeid. Sageli annab perearst nõu oodata ja vaadata, oskamata lapse arengu riske adekvaatselt hinnata. Nõustamiskeskuste „lävend“ on kolmeaastased, kuid seda staatust eirates tegeldakse siin-seal ka nooremate lastega; leidub spetsialiste, kes on koolitatud rakendama Strebeleva hindamissüsteemi. Kliinikutes kasutatakse erinevaid arenguteste (nt PEP-R), samas on isegi asjatundjate omavaheline mõistmine raskendatud, kui asutusest-erialast väljapoole „näidatakse“ vaid käitumise kirjeldusi.

Lähimad **varajase sekkumise keskused** leiab Rootsist (4), Lätist, Leedust, Valgevenest ja – Rootsi toel rajatuna – Peterburist. Põhjamaade kõrget taset analüüsides osutatakse, et elukohapõhiste kõrgetasemeliste teenuste tõttu puudub seal sisuline vajadus panustada keskustele. „Nullist kolmeni“ lastel arendatakse liikumist, igapäevaoskusi, tajusid ja mängu ning mõnevõrra kõnet. Paljud arendustegevused ei tule kahjuks mis tahes puudeta lapse arengule, kui pidada silmas nt massaaži, võimlemist ja ujumist. „Nullist kolmeni“ varajase sekkumise tulemus on eeldusi, et mitte öelda – ohuteguritest tulenevaid piiranguid – ületavad liigutus-, eneseteeninduse, mängu ja suhtlusoskused, sh mingi märgisüsteemi valdamise alged (suuline kõne, viiped).

Üks Eestiski kohati rakendatav lähenemine on Moskvast lähtuv nn **Strebeleva** süsteem, millest saab ülevaate autori teoste ja Ülle Kuusiku vahendusel. Jelena Strebeleva eristab Lev Vögotskile toetudes koolieelses eas kolme juhtivat tegevust. Kas juhtiv tegevus on lähedane suhtlemine, esemeline tegevus või rollimäng, sellest sõltub, millele ja kuidas arendamisel keskendutakse. Kõikide tegevuste lahutamatu kaaslane on kõnearendus. Omavahel põimuvad **kaemuslik-kujundiline, kaemuslik-praktiline ja verbaalne mõtlemine**, mida edendatakse esemelise tegevuse ja mängu käigus. Strebeleva süsteem seisneb mängudes ja harjutustes, mis suunavad AEV-ga last esitama esemelise tegevuse aina muutuvate olukordade käigus küsimusi ja arutlema. Nii tekivad ja arenevad lastel kujutuspildid, sõnavara ja mõttemallid.

Strebeleva süsteem ei ole **otseõpe**, kuid annab võimaluse ületada arengulisi erivajadusi ühtaegu nii struktuurselt kui ka mänguliselt. Strebeleva vaimse arengu hindamise süsteemis silmatatakse nn **uusmoodustisena** seda, mis lisandub antud eas võrreldes eelmise vanuseastmega. Arvestatakse nii lahenduse tulemust, õigsust kui ka viisi (töövõtte), kuidas ülesanne lahendati. Oluline eripära on katse-line õpe. Lahendada mitte suutvat või eksivat last õpetatakse, mõnikord mitme sammuga. Laps saab „teise katse“, silmatatakse, missugused oskused (mallid jne) on omandatud, missugused oskused jäävad lähimasse ja millised tuleviku arenguvalda.

Niisiis hinnatakse lapse õpetatavust pedagoogilise prognoosi olulise osana. Strebeleva süsteemis on igale juhtiva tegevuse keskele psühholoogilisele vanusastmele koostatud kümne ülesandega allskaala. Keskendutakse keskmisele ja sellest maha jäämisele, andekust ei märgata. Hälbimist vanusnormist kirjeldatakse kuuluvusena kas sügava ja raske, mõõduka või kerge intellektipuudega rühma, lisaks vaimse arengu pidurdumine, Eesti (RHK) kontekstis niisiis spetsiifilised õpiskused. Muidugi on paljude „pidurdunute“ puhul kahetsusväärset tegemist

õpetamata-kasvatamata lastega. Erinevalt Peterburist ei rakendata Strebeleva süsteemi keskustes läänelikku sotsiaälvõrgustikukeskuse malli. Alustatakse „nullist kolmeni“ laste pedagoogilis-psühholoogilisest hindamisest: erinevad asjatundjad ümbritsevad last ühel ja samal ajal. Uuringu tulemuste alusel töötatakse välja individuaalne arengukava. Arengukava põhjal asutakse vanemaid nõustama ja välja õpetama. Sel moel kodust ja keskusest abi saanud poolteiseaastaseks saanud lapsed suunatakse nn lühiajalise viibimisega rühmadesse. Rühmades pakutakse süsteemset eriabi, kuni lapsed saavad kolmeaastaseks. Väidetavalt terveneb kõigist märgatud riskifaktoriga lastest esimese kolme aasta jooksul 60%.

„**Kolmest seitsmeni**“ on Eestis varajase sekkumisega võrreldes suhteliselt hästi välja arendatud varajase sekkumise valdkond, silmas pidades tihedat koolieelsete lasteasutuste (pärand)võrku, kõrget osalusmäära ning haritud lasteaia-õpetajaid ja logopeede. 1967. aastast saadik on Eesti lasteaedades rakendatud logopeede, linnaasutustes avatud mitmesuguse suunitlusega erirühmi ja mõni erisuunitlusega lasteaed, 2017. aastast alates on tavalasteasutustesse lisandunud eripedagooge. Kuivõrd koolieelne õpe on skandinaavialikult omavalitsuste hallata, on käsikäes demograafiliste, korralduslike, rahanduslike ja ideoloogiliste muudatustega alates 1999. aastast erirühmi jäänud vähemaks, koolieelsetes lasteasutustes on rõhk nihkunud individuaalsetele arengukavadele, niisama kui arenguliste erivajadustega laste koosõppele ja -mängule nn sobitusrühmades. Eripedagoogi lisandudes avardusid võimalused kohandada rühmatöö võimete kohaseks ja märgata koostöös sekkumisvajadust.

Muidugi ei välista eeltoodu võimalust, et koosõpe kaldub mõnigi kord ka lasteaias tühikäigul libalõimeks, kuivõrd napib aega, raha ja väljaõppinud kogenud asjatundjaid. Lohutusmüüt arenguriskiga lapse n-ö iseeneslikust arengust omaealiste viljastavas seltskonnas jääb paraku müüdi ja säilenõtked „võilillelapsed“ suureks erandiks. Alates aastast 2010 rakendatakse lasteaias koolivalmiduskaarti, mis osutub sisukaks ühenduslüliks koolieelse hariduse, perekonna ja kooli vahel, kui lapsevanem selle koolile edastab. Nõustamiskeskustes hinnatakse lapsi, nõustatakse peresid ja eelkooliõpetajaid.

## Tasemelõpe

Üks erinevaid erivajadusi ühendav sekkumissuund on tasemelõpe, teisisõnu õppurite **individuaalse kognitiivse ehk intellektuaalse, sealhulgas psühholingvistilise arengutaseme tingimusteta arvestamine**. Tasemelõppel on keskne roll, et tagada õpiraskuste, intellektipuude ja ka kõrge üldandekusega õpilaste

maksimaalselt võimalik areng. Tasemelõpe eeldab mis tahes teadmiste või oskuste omandamise eelset alusteadmiste kontrolli ning lähtumist saavutatud tasemest, olgu see tase siis kas veidi või oluliselt alla või üle mingi vanuse või klassi õppekava-normatiividest. Ideaalis (nt DI-otseõppes) kaasneb tasemelõppele õppesisu ja õppevara loogiline struktuur ja kõik vajalikud sammud (vahejärelused) ning nende järjekord on empiiriliselt tuvastatud. Tasemelõpe eeldab edasiliikumise tempo korrigeerimist küllaldase tagasiside alusel, näidete ja kinnistamisvõtete adekvaatset valikut ja varieerimist, suulise ja kirjaliku teksti jõukohasuse tagamist. Teisisõnu, tasemelõpe ei eelda peaaegu mitte midagi, mis jääks väljapoole pedagoogilise psühholoogia parimaid tõekspidamisi. Pigem sobib seda võrrelda 1970. aastail arenenud riikides populaarse nn õppematerjali täieliku omandamise kontseptsiooniga (ingl *mastery learning*). Andekatele sobivast tasemelõppemallist oli juttu eespool. Üheks näiteks sobib tuua nn [matemaatika tihendõppeklasse](#) USA-s.

## Otseõpe

USA-s tõestati aastail 1965–1980 korraldatud ulatuslike hariduseksperimentidega *Head Start* ja *Follow Through*, et õpiraskustega lapsi õpetades saavutatakse edu nn otsese õpetamisega. Otseõpe vastandub lõdvalt struktureeritud õppele, mille eesmärgiseades deklareeritakse enamasti isiksuse, motivatsiooni ja loovuse arendamist. **Otseõpe** tähendab loogiliselt põhjalikult läbitöötatud õppesisu, õppevara, detailseid õpetajakäsiraamatuid ja käitumiskujunduse põhimõtete arvestamist õppes. Praktikast tähendab see konkreetsete õppe-eesmärkide saavutamist väikestes asjakohastelt oskustelt ühtlase tasemega õpilasrühmades 20–30-minutiste tundide (seansside) jooksul. Lugemise, kirjutamise ja arvutamise algoskuste nimelt sellisel viisil õpetamise edukus on leidnud kinnitust ulatusliku ja mitmekülse rakendamise kaudu. Väljaspool osutatud seansse tegeldakse spordi ja loovkunstidega, loodusteaduste-kujutlustealase avastusõppega, ühiselu-tõdede omandamisega diskussiooni, simulatsioonide jms kaudu. Isiksuse arengule mõjub otsene tasemelõpe ülisoodsalt, kuivõrd nimelt selle käigus tajutakse jõukohase pingutuse hinnaga saavutatavaid eduelamusi tähtsate oskuste valdkonnas.

DI-otseõpe **Direct Instruction**<sup>®</sup> tähenduses ja Siegfried Engelmann (1931–2019)

Engelmann avastas oma pedagoogivõimekuse, õpetades nelja-aastastele kaugelt rohkem kui seda „lubas“ Piaget’ teooria, nt tehteid murdarvudega. Noormehe loov pedagoogivõimekus avaldus oskuses liigendada õpetatavat, esitada materjali

ja anda mõjusat tagasisidet. Illinoisist Oregoni kulgenud uurimine ja arendus käsikäes Carl Bereiteri ja Wesley C. Beckeriga kandis vilja USA arengupeatuse riskiga koolieelikute järjele aitamise föderaalprogrammis *Head Start*. Järjele aidatud koolieelikud taandarenesid, jäädes kooli astununa esimestes klassides püsi-toeta (vrd Intelligentsuse psühholoogia 2011: 99). Sestap osaleti jätkuprogrammis *Follow Through*. Jällegi õppisid DI-programme rakendanud koolides riskilapsed senisest oluliselt edukamalt lugema, kirjutama ja arvutama, näitasid kõrgemat enesehinnangut ja õpimotivatsiooni. Jätkuva õppe, arvukate labori- ja välikatsete toel avaldasid Siegfried Engelmann ja Douglas Carnine 1982. aastal mahuka otse-õppeteooria („Theory of Direct Instruction“, täiendatud ja parandatud kordusväljaanne „Theory of Instruction: Principles and Applications“, 1991). 2004. aastal avaldas Engelmann koos Donald Steele'iga mahuka üldise õppimisteooria „Inferred Functions of Performance and Learning“, 2007. aastal elutöö esialgse kokkuvõtte „Teaching Needy Kids in our Backward System: 42 Years of Trying“. Aastail 2011 ja 2012 anti vabavarana alla laadimise võimalus DI arvutipõhiste lugema ja arvutama õpetamise programmidele „Funnix“ (kasutus elavnes epideemiaaegse e-õppe käigus) ja ilmus John Stuart Milli viit induktiivse mõtlemise põhimõtet (nn Milli meetodi) otseõppe/DI-ga võrdlev käsitlus „Could John Stuart Mill Have Saved Our Schools“, kaasautor Douglas Carnine. Viimati nimetatud teos on ühtlasi hea sissejuhatus ülal viidatud äärmiselt raskesti loetavatesse õppeteooriatesse.

Kõikide nende aastate jooksul on uuendatud esialgseid umbes 30 programmi kõige erinevamate ainetes ja vanuserühmadele ning see jätkub. DI-otseõpet rakendatakse USA nn lepingukoolides (*charter schools*), kuid eelkõige kõige lootusetumates olukordades (Baltimore'i slummikoolid, põlisvähemuse koolid USA-s, Kanadas ja Cape Yorkis Austraalias). Paraku kestavad kooli- ja koolipiirkonnaülesed kulukad DI-rakendused tavaliselt just niisama kaua, kuni jätkub toetust nii „alt“ kui ka „ülalt“ ja on tagatud DI-otseõppe autentne rakendamine.

Miks loobuti 1978. aastal, kui USA võimud kuulutasid *Follow Through* konkursi nurjunuks, võimalusest tõsta DI massirakenduse kaudu USA elanikkonna vaesemate kihtide kirjaoskust ja elus toimetuleku väljavaateid? DI eitamisel ja eiramisel näib olevat **viit liiki põhjust**: ideoloogia, haridusbürokraatia, võim, ärihuvi/raha ja juhtfiguuri keerukas isiksus. Juhtumit sobib kõrvutada Jüri Alliku kirjeldatud tõsiteadlaste tagakiusamisega, kelle uurimistulemused sedastasid nt intelligentsuse seost pärilikkusega (Intelligentsuse psühholoogia 2011: 323–341).

**Ideoloogia:** pedagoogika liberaalse peavoolu jaoks on otseõpe kui „paha käitumisteaduse-biheiviorismi“ järjekordne inimvaenulik sünnitis. Guugeldades jääb üldmõiste „õpe“ (ingl *instruction*) esinemissagedus kordades alla „õppimisele“

(ingl *learning*). Rõhutades, et õpe on arenguks tingimuste (õpikeskkonna) loomisele, luuakse positiivse kõrval justnagu tahtmatult eeldusi eriti ebamõjusaks õppeks. Rõhutades igäihe erilisust, jäetakse tahtmatult (?) piisava tähelepanuta õppurid, kelle erinev taust ei soosi osalust „tavapärase“ õppes. Rõhutades erinevaid „intelligentsusi“ ja õpistiile, ähmastatakse keskendatust akadeemilistele oskustele. Muidugi on võimalik, et DI rakendamine käib „süsteemile“ üle jõu, niisama kui ei suudetud juurutada õppematerjali täielikku omandamist (Benjamin Bloomi *mastery learning*), mistõttu lansseeritaksegi kaudargumente.

**Haridusbürokraatia.** Osariigi ja koolipiirkonna tasandil langetatakse otsuseid, missuguseid programme rakendada, milliseid õppekomplekte kasutada, milliseid tunnijaotusi järgida ja kui palju missugust õppe- ja abipersonali rakendada. Valiku motiivid ja otsustusprotsess võivad jääda isiklikeks või ähmasteks, nagu näitas Engelmanni **kohtuasi** Californiaga. Paljudes koolipiirkondades on DI-õpet edukalt rakendatud vaid seni, kuni püsib toetav haridusjuht (ingl *district superintendent*). Uue juhi saabudes DI keelatakse väljaspool eripedagoogika mõjusfääri, õpitulemused langevad, kuid neid signaale ei võeta tõsiselt. Kindlasti kajastub neis valikutes peavoolu tõekspidamisi, vahel maskeerituna tõendipõhisusretoorikaga.

**Võim** tähendab isiku või mõne rühmituse mõju oluliste otsuste langetamisel: kes õpetab minu/meie/neid lapsi, missuguse õppevara, metoodika, programmi alusel, kas ja kuidas õpilasi rühmitatakse. Muudest võimusuhetest on DI kontekstis olulisim õpiraskustega laste vanemate kahetsusväärne võimetus endid kehtestada, v.a piiratud võimekus osaleda üldistes keeldumis- ja protestiaktisioonides.

Kirjastuste **ärihuvi** seostub vajadusega turundada „õppekavale vastavat“ õppevara piisava katsetamise ja rakendamise autentsust tagava treenimise, juhendamise, supervisiooni ja kootsinguta.

DI-otseõppe **teoorias** (siin ja allpool Engelmann, Carnine 2011, kui ei viidata teisiti) põimub kognitiivse või järeldav-induktiiv-õppimise analüüs käitumisanalüüsi, kommunikatsioonanalüüsi ja õppesisu analüüsi kokkupuutekohas. **Käitumise ja õppesisu** ehk teadmuse analüüsis keskendutakse õppe säästlikkusele ja ammendavusele, kusjuures käitumisanalüüs tagab säästlikkuse õppija seisukohalt, õppesisu analüüs selle looja (ingl *designer*) seisukohalt. Õppesisu, laiemalt teadmussüsteemi (ingl *knowledge system*) analüüsis saab loojalt eeldada säästlikkust, kui tajutakse nimetatud õppesisu tehniliselt olulisi üksikasju. Säästlikkus tuleneb a) keskendumisest ainult oluliste oskuste ja strateegiate õpetamisele, b) ainult suuri õppesisu segmente katvate oskuste ja strateegiate õpetamisele, jättes väikesed kõrvale. Näiteks alustatakse ingliskeelse lugemise algõpetuses erinevate tähtede häälikvastete levinumatest ja reeglipärastest variantidest.

**Käitumisanalüüsist** johtub, et harjutuste tüüpi ja mahtu ei dikteeri mitte induktiivjäreldest analüüs ega loogika, vaid empiirilised andmed. Ainuüksi katsetest johtub vastus küsimusele, mitu korda tuleb teatud ülesannet või vastust korrata. Teadaolevalt on aga säästlikumad nii need võtted, mis tagavad õpi-ponnistustele positiivse tagasiside, kui ka võtted, mis osutavad vajalikule hulgale rühmaharjutustele. Näiteks on teada, et seitsme järjepanu ebaõnnestunud ürituse järel on otstarbekas esitlus katkestada ning üritada lühikese taastumisperioodi järel teistsugust lähenemist.

Õpet **motiveerib** hästi disainitud õpe, tugevdades õigeid vastuseid ning tagades õigete vastuste kõrge sageduse. Vältitakse olukorda, kus sageli eksivad õpilased (kelle vastustest on õiged alla poole) järeldavad, et nad on ebaedukad, ning hakkavad ainet vihkama. Käitumisanalüüs ei ole lahutatav õppesisu analüüsist. Kui küsimus või ülesanne võimaldab rohkem kui ühte järeldest, võib õpilane keskenduda ekslikule järeldusele, mida kinnistab kasutatav kinnitusviis (tagasiside).

Õppesisu analüüs tähendab muuhulgas, et õpetada tuleb nii vähe kui võimalik, tagamaks kogu õppesisu hõlmatust. Sellest johtuvalt käsitletakse mõnda teemat tavapärasest varem, teist hiljem, järgides põhimõtet alustada suurema üldistamisjõuga teemadest, tulles hiljem üksikasjade ja erandite juurde. Selline lähenemine pälvib kriitikat oma ebatraditsioonilisuse pärast hoolimata paremate tulemustest. Näiteks asendades murdude käsitlemisel „lugeja“ ja „nimetaja“ „ülemise“ ja „alumise numbriga“ – nn terminite kasutamine ei soodusta õpet vähimalgi määral. Enamgi, terminikesksus raskendab loogilist eristamist, kuivõrd selles näites ei soodusta terminid murru olemuse mõistmist, sest ühe eristussuhte asemel tuleb omandada kaks.

**Õpitu kinnistamine** kannab vilja, kui õpitut korratakse kõrge sagedusega. Sama reegel kehtib osaoskuste korral. Iga osaoskust tuleb õpetada eraldi, seejärel rakendada neid tervikoperatsiooni sooritusel. Õpitud operatsiooni tuleb pidevalt kasutada, seeläbi kontrollitakse pidevalt osaoskusi. Näiteks õpetatakse, et temperatuuri tõustes õhk paisub. Lahendades ülesandeid, ennustades õhu liikumist konvektsioonikambris, tuleb seda teavet kasutades otsustada, kas õhk paisub või kahaneb, vastavalt kas tõuseb või langeb. Sellise rakendusega kontrollitakse reegli kehtivust.

Engelmann (2007) sedastas DI põhimõttena, et lastele osaks saanud õpe põhjustab nii mis tahes laste tehtud vigu kui ka segadusi, kuhu nad satuvad.

DI-otseõppe sõnasõnaliste tunnikonspektide (ingl *scripts*) mõjukuse tagab viie reegli järgimine.

1. Materjal olgu lihtne ja otsene.
2. Õppeepisoodi (ingl *sequence*) raames pakutud ettekirjutused sisaldagu alati ülekordamisvõimalust (ingl *overkill*).
3. Sõnu olgu minimaalselt.
4. Kinnistustoimingud jäägu õppeepisoodi lõppu, mitte algusesse.
5. Materjali kujundus tagagu seda, et suurema osa ülesannetest vastab rühm, mitte üksikõpilased, selleks peavad ülesanded andma õpilastele võimaluse esitada samade sõnadega sama vastus.

Viis DI-otseõppe olulisimat struktuuri elementi on järgmised. 1. Õppeepisoodi korralik disain. 2. Füüsilise õpikeskkonna sobivus. 3. Õpperühmade soorituslik homogeensus. 4. Õpperühmad tegelgu tasemelõppega (ingl *must be placed appropriately in the instructional sequences*). 5. Päevaplaan võimaldagu piisavalt harjutusi.

DI-otseõppes kehtib kuus olulisimat muutujat, millest sõltub, kui hästi lapsed õpivad. 1. Õpetaja peab kinni pidama sõnasõnalisest tunnikonspektist. 2. Õpetaja peab tagama sobiva tempo, liikudes edasi nii kiiresti kui võimalik, samas jättes mõtlemispausi enne vastamismärguannet, kui vastus eeldab mitut vaimset „sammu“. 3. Õpetaja vastamismärguanded rühmale (kooskõnes) olgu äärmiselt selged ja järjekindlad. 4. Õpetaja esitagu tõhusalt ülesandeid nii rühmale kui ka üksikõpilasele. 5. Õpetaja kasutagu mõjusaid protseduure kinnitamaks õpilasi, näidates oma vastustega nende sooritustele, et nende hea sooritus avaldab talle muljet. 6. Õpetaja kasutagu mõjusaid parandusprotseduure.

**Kokku võttes** nentigem, et DI-otseõpe on pühendunud õpetamisgeeniuse töö vili. DI programmid on ühtemoodi, identselt ja mõjusalt rakendatavad, kui järgitakse kirjapandut ning koolitusel õpitud reegleid, kui õpetajad on motiveeritud, välja õpetatud ja juhendatud. Engelmanni [järgijad ja järeltulijad](#) püüavad liikuda edasi. Elu näitab, kas ka võrreldavate tulemustega.

## Tasemelõpe – ja veel midagi

Hariduslike erivajaduste puhul tekib probleem sageli sellest, et paljude otsese tasemelõppe põhimõtete ja metoodiliste väljatöötluste rakendamine võib minna kaugele väljapoole tavapedagoogile harjumuspäraseid radu. Nii õppesisu kui ka oskuste valdkonnas sobivad siinkohal näiteks toimetulekuõppekava võimalikud



eesmärgid, *à la* sööb iseseisvalt. Koolikorralduse seisukohast on näiteks probleem loobuda põhioskuste õpetamisest vanusepõhistes rühmades 45-minutiliste tundide kaupa. Psühholingvistilises mõttes on tasemelõppe erijuhtum see, kui õppekeskkond kasutab keelt, mis pole õppuri emakeel. Nii esitab näiteks (keele)kümlusmetoodika (mõne aine õpetamine võõrkeeles) väheste psühholingvistiliste ja kognitiivsete võimetega õpilastele üle jõu käivaid nõudmisi ja tulemus võib olla HEV.

## Kasvatus

Teine sekkumissuund on emotsioonide, tundmuste, väärtuste ja isiksuseomaduste kujundamine, s.o kasvatus kitsamas mõttes. Siinkohal peetakse eesmärgidena silmas nii eneseteenindus- ja hügieeniharjumusi, enese ja teiste emotsioonide tunnetamist, valitsemist ja vallandamist, suhtluseetika normidest kinnipidamist kui ka kõrgemaid afektiivse arengu sihte Bloomi taksonoomia järgi. Kasvukeskkonnapoolse sotsiaalse kontrolli ning inimeste üldise turvatunde nõrgenemine tänapäeva linnamiljões, süvenev varanduslik kihistumine, piiride hägustumine lubatu ja keelatu vahel, samuti kui lapsevanemate vanemlike oskuste hääbumine koos nende realiseerimisvõimaluste vähenemisega – kõik need asjaolud tugevdavad vajadust õpetada otseselt üha suuremale arvule lastest sotsiaalseid oskusi lasteasutustes, sh koolis. Taas tuleb rõhutada, et hariduslikke erivajadusi iseloomustab tavapedagoogile harjumatu lai eesmärkide skaala. Näiteks võib mõne õpilase puhul mitme aasta peamine õpieesmärk koolis olla saavutada kontroll põie ja sfinksteri talitluse üle või vähendada (ennast)kahjustavat käitumist. Niisiis arutleme **õpilaskodu** üle kas teraapilise keskkonna või selle aseaine või koguni paroodiana ning tasemerühmitamisest on saanud ideoloogiline küsimus (Gersten, Schiller & Vaughn 2000; Toomela 2009).

**Kommunikatsiooni tagamiseks** kasutatakse vahendeid ja meetodeid, mis osalt kattub tasemelõppega. Kuuljate, nägijate ja emotsionaalselt kontaktsete, kuid kognitiivse arengu puudujääkidega isikutega tuleb suhelda neile arusaadava sõnavara, lausete, intonatsiooni ja kehakeele vahendusel. Erinevus tasemelõppest avaldub aga raskete kuulmis-, nägemis-, liikumis-, emotsionaalsete ja intellektipuuete korral, kui suuline või kirjalik kõne nende tavakujul ei taga enam suhtlust. Kuulmispuuete korral kasutatakse suhtluskanalina viipekeelt. Nägemispuuete puhul kasutatakse reljeefset Braille' punktkirja. Arvutid sünteesivad kirjalikke tekste (masin)kõneks ning on juhitud kas brai-klaviatuuri või suuliste korralduste vahendusel. Kui liikumispuuete korral on raskendatud nii suuline kõne kui

ka käeliigutused, tagab suhtluskanali arvuti vastavalt kohandatud riistvara koos sobiva tarkvaraga. Emotsionaalsete puuete korral, kui isikul on tõrge suhtlemisel teiste inimestega, on arvuti taas sobiv emotsioonitu abivahend, mis ei vaja mingeid erilahendusi. Arvuti lihtsam analoog on mitmesugused pilt- või märksuhtlusvahendid. Osutades mingile kujundile, teatab inimene oma soovist või hinnangust; kujund osutab kättesaadavatele teenustele või tegevustele.

Näiteks on intellektipuue sageli kombineeritud liikumispuudega, mistõttu on raskendatud nii kõne kui ka viiplemine. Enamasti leitakse lahendus, kasutades nii lihtsaid viipeid, liigutusi, häälsitsusi kui ka pilte. Haiguse-, trauma- või operatsioonijärgse häälepuude korral ei saa isik suuliselt vastata või on teda raske jälgida ja mõista. Suhtluskanalina saab kasutada (ühepoolset) kirjutamist, viipekeelt, arvutipõhist või märksuhtlust. Ebaselge häälduse, liiga kiire või aeglase kõne ning kogeluse puhul peaks kombineerima kolme võimalust: lisaaeg suhtluseks, pinge- vaba suhtlusmiljöo ning lisakommunikatsioonikanalid. Kõne mõistmise eriomaste hälvete (alaalia, afaasia/düsfaasia) korral on oluliselt piiratud võime mõista kuul- dava ja loetava teksti sõnavara, grammatilisi konstruktsioone, mõtteseoseid ja lausestruktuure. Ühelt poolt arendatakse neil puhkudel suulist ja kirjalikku kõnet, teiselt poolt toetatakse alternatiivsetele suhtluskanalitele. Lugemis- ja kirjutamis- raskused võivad saata inimesi kogu elu, mistõttu selle puudega inimestele tuleb tagada võrdsed võimalused sõltumata sellest, kas nad ise suudavad mõista keeru- kaid tekste ja vigadeta kirjutada. Kui suurte kognitiivsete võimetega kirjutamis- raskustega inimesi õpetada erimetoodikaga, siis omandavad nad piisavad kompensatoorsed vilumused. Arvuti tekstitöötlustarkvara aitab vältida õigekirja- vigu ja saavutada selget lausestust.

Edasi, sekkumine hõlmab **juurdepääsu** (ingl *accessibility*) tagamist ruumis ja ajas kõigele sellele, mida saavad tarbida puudeta eakaaslased: kool, teenindus- sfäär, nutiseadmete vahendatav maailm, spordi-, puhke- ja lõbustusasutused ning töökohad. Viidad, heli- ja valgussignaali dubleerimine, kaldteed ja liftid, laiad soodsalt avatavad või iseavanevad uksed, nn inva-WC-d, käeulatuses ole- vad lülitid, abistajate ja tõlkide kättesaadavus, võimalused manustada ravimeid, puhata, kasutada transporti – kõik need on näited juurdepääsu tagatusest. Avaramas tähenduses kasutatakse juurdepääsu tagamist võrdsete võimaluste tagamise sünonüümina, mis haarab kõiki selles peatükis valgustatavaid nähtusi.

Viies sekkumissuund on **elule sobiva sisu leidmine**, mõnikord olemasole- vatele harjumustele alternatiivse tegevuse, rakenduse võimaldamine. Sisuka tege- vuse võimaldamine on osa kõigist HEV õppekavadest, toetatud töö- ja eluprogram- midest. Laiemalt on sisuka tegevuse tagamise puhul tegemist puudega inimesele

inimväärsel elu tagamise kui sotsiaalse eesmärgiga, osaga võrdsete võimaluste tagamisest. Vähimagi lootuse korral minna tööturule peab noor inimene saavutama teatava haridustaseme ning oskuse ennast parimal viisil esitleda. Kaaludes kutseväljaõppe profiile, peab otsima abi kutsenõustajalt. Kutsevalikualast nõu jagatakse Eestis erivajadustega inimestele kõige asjatundlikumalt Astangu Kutse-rehabilitatsioonikeskuses, märkimata ei saa jätta ka Töötukassa nõustajaid.

Paljude laste ja noorte puhul tuleb vanematel otsustada käsikäes kooliga, milleks on nooruk võimeline pärast kooli lõpetamist. Kõige tähtsam on seejuures eneseteenindamine. Kaitstud töökohtades peaks leiduma igapäevasele sobivat tegevust: kes peseb pesu, kes rohib peenraid, kes talitab loomi, kes koob kangast. Oskus veeta vaba aega muusikat kuulates, kujutavat kunsti ja käsitööd viljeldes, oskus luua suhteid vastassugupoollega – needki on väga tähtsad oskused, selleks et sisustada aega ja maandada sisepingeid. Trauma järel tuleb valmis olla omandama uut elukutset, mis sageli erineb varasemast ametist kardinaalselt nii intellektuaalsete, liigutus- kui ka emotsionaalsete ja suhtlusnõuete poolest. Olulisi muudatusi elu- ja töökorralduses võivad kaasa tuua vanadusega seotud puuded.

Kõik ülal nimetatud sekkumissuunad on tegelikkuses põimunud. Teavet ei saa jagada, oskusi kujundada, kommunikatsiooni ega juurdepääsu tagada adekvaatse emotsionaalsuseta. Tasemelõpe ja sisuka tegevuse võimaldamine eeldavad toimivaid suhtluskanaleid ja juurdepääsu. Mõndagi sekkumissuunda tuleks rakendada pigem preventiivselt, vältides sellega ebasoovitavate harjumuste väljakujunemist (narkomaania, stereotüüpsed liigutused, letargiline oleskelu).

## **Internaat, õpilaskodu, ühiselamu. Režiim. Totaalasutus?** **(kaasautor Riho Rodima)**

Mitmetel asjaoludel elavad paljud lapsed ja noorukid oma õpiajal ajutiselt või püsivamalt eemal oma kodust ja vanematest. Vastavad, sageli omavahel põimunud põhjused jagunevad tänapäeva Eestis põhiliselt neljaks:

- 1) pädevat ja mõjusat sekkumist võimaldava õppeasutuse kaugus kodust ehk süstikreisidele kulutatava raha, aja ja muude võimaluste piiratus;
- 2) kodu (perekonna, üksikvanema, kasuvanema, hoolduspere) osaline või täielik suutmatus rahuldada lapse esmaseid ja (või) sekundaarseid vajadusi, sealhulgas lapse arengulisi või hariduslikke erivajadusi;
- 3) kodu (perekonna, üksikvanema, kasuvanema, hoolduspere) suutmatus tagada piisavalt struktureeritud ja stimuleeriv arengukeskkond ning kontroll järeltulija tegevuse üle;
- 4) kodu ja vanemate puudumine.

Õpilaskodus (internaadis, ühiselamus) tagatakse lastele tingimused prosotsiaalseks arenguks ehk sotsialiseerumiseks, seda vähemalt ühiskonna keskmisel tasemel, mõnikord keskmist ületava sihipärase ravikeskkonna ehk terapeutilise ümbrusena. Ajaloost on teada laste füsioloogiliste vajaduste rahuldamist nii üle kui ka alla keskmise taseme. Ikka ja alati jääb küsitavamaks sotsiaalsete vajaduste rahuldamise tase. Õpilaskodus aidatakse koduülesandeid täita, sisustatakse vaba aega huvitegevusega, harjutakse elama korrapärast elu, kandes hoolt iseenda ja oma lähiümbruse eest. Perekonnas eeldame seevastu ühisarutelu, iseotsustamise ja läbirääkimiste suuremat osa igapäevaelu korralduses, eriti võrreldes kümnete kasvandikega asutustega. Poolel teel ühiselu poole ollakse nt täispäevalastehoius, pikapäevarühmas, hoidekodus või päevakeskuses. Ajutise internaadi ja päevakeskuse rolle täidab turvakodu. Kooliperioodil tööpäeviti toimiva internaadiga kooli nimetuseks on pakutud ka nädalakooli.

Õpilaskoduga ehk internaatkool pole enamikus maailma riikides olnud läbi aegade domineeriv koolitüüp, pigem on tegemist koolisüsteemi olulise komponendiga, mis on olnud kas esiplaanil või varjus. Koloniseerimise käigus kasutati internaatkoole **põlisrahvaste** tsiviliseerimise ja assimileerimise eesmärgil (USA-s ja Kanadas indiaani rahvaste lastele, endises N. Liidus Siberi ja Kaug-Põhja rahvaste lastele, niisama ka Austraalias ning paljudes Aasia ja Aafrika maades). II maailmasõja lõpus Iisraeli riiki rajades ületati sinna saabuvate laste holokausti- ja kohanemistraumasid internaatkoolides ja kibutsites. Erinevate nimetuste all tegutsevates internaadiga õppeasutustest on läänemaailmas aastakümneid püütud ületada emotsionaalseid ja käitumisraskusi. Nii soomlaste, eestlaste kui ka liivlaste esimesed lääne põhimõtteid järgivad haritlased olid kloostrikoolis õpet saanud preestrid; kloostrikoolis ka elati. Aastasadu on paljude väga varakate inimeste lapsed õppinud **kõrget õppemaksu nõudvates õpilaskoduga (era)koolides** üle maailma, sealhulgas Lääne-Euroopas, eriti Suurbritannias ja Šveitsis, samuti Ameerika Ühendriikides, Kanadas ja Austraalias. Suuremal või vähemal määral „kinniste“ internaadiga õppeasutustena tegutseb enamik **sõjakoole** ja paljud **usuühenduste koolid**.

Internaaditraumat (ingl *Boarding School Syndrome*; Schaverien 2015) kogesid kõik kodust lahutatud, ammu siis vanemateta jäänud lapsed, olgu nad privilegeeritud klassidest või „põlisrahvaste“ ja „rändurite“ järeltulijad. Püsiva mõjuga on kogetud kaotuse- ja vangitunne kas siis, kui pääseti kehalisest, vaimsest ja seksuaalsest väärkohtlemisest.

Ühe siinkirjutaja (Rakvere ...) **internaatkooli kaaslased jagunevad kolmeks**. Kokkutulekul osalevad need paarsada tuhatkonnast vilistlasest, kes hindavad

kooli tagantjärele parima võimalusena pääseda vaese ja vägivaldse kodu ahistusest. Nende sulest pärineb ka suur osa mälestusi. Osalevad ja panustavad ka need, kes võtsid kooli valikut talutava paratamatusena. Ei osale ega taha jagada mälestusi need maasuurperedest koolikaaslased, kel tegi haiget elada pikki nädalaid kodustest kaugel, samuti need, kes kogesid kas ebaõiglust või vähemalt talumatult jäika nõudlikkust.

N. Liidu juhid rajasid ühiskondliku kasvatuses osatähtsuse kasvule panustades üle riigi 1950. aastail **internaatkoolide võrgustiku**, „vabastamaks tööinimesed kasvatusmuredest“. Koolidele eelnes sõja järel uute lastekodude avamine sõja ja repressioonide käigus perekonnata jäänud lastele. Paljud lastekodud muudeti vajaduse teisenedes koolideks. Nimetatud võrgustik aga transformeerus mõni aastakümme hiljem kutse-, eri- ja sanatoorseteks internaatkoolideks, kuivõrd keskmine „seltsimees“ kodanik eelistas tasuta tavakooli ja lapse kodus toitmist-kasvatamist. Nõukogude Liidus oli internaatkool tasuta vaid väga väikese sissetulekuga perekondadele. Osalt hakkas nende koolide funktsioone täitma nn pikapäevärühm.

1994. aastal alustas USA Rahvuskaart oma infrastruktuuri, traditsioonide ja inimressursi toel programmiga „Väljakutse noortele“ (ingl **Youth Challenge**), mida 2003. aastal rakendatakse 27 erinevas kohas. Kasarmute, sõjaväedistsipliini ja piiratud sõjaväelise väljaõppe toel valmistatakse selle programmi raames keskkooli pooleli jättnud töötuid noori ette sooritama riigieksameid (nn G.E.D.), korraldama omaenda igapäevast elu, leidma tööd ja pidama töökohta. Aktiivne periood ehk väljaõpe kestab kasarmute ja laagritena neli-viis kuud, seda tehes arendatakse koostööd ka noorte perekondadega. Rahvuskaart pakub noortele kuni pooleaastase aktiivse perioodi lõppedes tuge, esialgu isikliku nõustamise ehk mentorluse vormis, hiljem institutsionaalse kontakteerumise võimalusena. Sellesse programmi võetakse noormehi ja tütarlapsi suure konkursi alusel, kusjuures uimastiprobleemiga ja kuritegude eest kriminaalhooldusel olevaid noori ei soovita. Eesti-suunalise tegevuse lõpetas kahjuks New Yorgi kaksiktornide rünne aastal 2001.

Eesti maakonnakeskustest on peaaegu kadunud omaaegsed **internaadid gümnaasiumiõpilastele**, kelle puhul süstikelu välditakse kojusõiduks kuluva ressursi säästmiseks. Õpilaskodude puududes tuleb õpilaste vanematel kanda elamispinna kulud, sageli ei ole neil kontrolli laste tegevuse üle. Viimasel aastakümnel Eestis riigi soosingusse tõusnud n-ö uutes õpilaskodudes tasub riik nende õpilaste kohamaksumuse, kelle kodus on toimetulekuprobleeme. Õpilaskodu ehk internaat on suurel osal kutseõppeasutustest, mis muudab nad madalate sissetulekutega vanemate jaoks gümnaasiumi ees eelistatud valikuks.

Varem kooliinternaatideks kutsutud õpilaskodude rajamist eluks kooli naab-  
ruses, eemal kodust põhjustab tavakooliõpilaste puhul Eestis paljudel juhtudel  
lisategurina kodu kasvatussuutmatus, mida sageli võimendavad toimetuleku-  
raskused, vanemate madal sotsiaalmajanduslik staatus. Koduste toimetuleku-  
probleemidega võivad mitmel põhjusel olla põimunud laste endi madal kognitiivne  
võimekus ja nõrk motiveeritus akadeemiliseks õppeks. Sellistel juhtudel sobiksid  
maal asuvad piirkondlikud riigi internaatkoolid, kus rakendatakse lihtsustatud ja  
(või) toimetulekuõppekava. Nendes koolides õppivad vanemateta lapsed elavad  
koolivaheaegadel kas lastekodus või kasuperes.

Olulisi kasvatusvigu teevad ka paremal elujärjel inimesed, haritlastest ja (või)  
ärieliiti kuuluvad vanemad. Keskendumine leivateenimisele, karjäärile või äri-  
laste kasvatamise arvel kannab mõnigi kord rohkem või vähem kibedaid vilju, nii-  
sama kui kooli ja hariduse vähene väärtustamine, napp koostöövalmidus. Sestap  
peab silmas pidama ka vajadust ületada haritlaste või avaliku elu ja äritegelaste  
kasvatusvigu ühiskondliku ja vanemakasvatuse abil, olgu vormideks siis pika-  
päevarühmad, noortekeskused, noorte- või õpilaskodud.

Eestis on internaadiga koole, mida pole profiili mõttes rohkem kui üksainus.  
Sellised on spordigümnaasium Otepääl, reaalinete kallakuga gümnaasium Nõos,  
muusikakeskkool Tallinnas, niisama kui Tartu Hiie ja Emajõe koolid, Tallinna Heleni  
kool, Haapsalu ja Porkuni koolid. Neisse **ainukoolidesse** jäädakse nädalaks või  
teisekski eeskätt kauguse tõttu elukohast. Siinkohal on niisiis juhtmotiiv taas  
üldisem pädeva ressursi piiratus, mitte aga lapsevanemate keskmisest nõrgem  
toimetulek. Lisaks eelistavad nii mõnedki raskete ja liitpuuetega laste (üksik)  
vanemad nädalahooldust päevahooldusele, veel rohkem aga pikapäevahooldust  
lapse pelgalt tundide ajaks kooli viimisele. Nii suudavad nad pidada töökohta kui  
ka välja puhata, keskendumata pidevalt hoolt vajava lapse muredele. Kooli juures  
elamise lisavoorus on hariduslike erivajaduste korral pidev kvalifitseeritud abi.  
Õppeülesannete täitmisel, mängus, kogu tegevuse käigus kinnistatakse tundides  
omandatud oskusi (eneseteenindus, käitumismallid, kõne, kuulmisjäägi kasuta-  
mine, punktkiri jne), kuivõrd selleks on loodud õpi- ja elukeskkond. Mitte iga kodu  
ei tule nimetatud ülesannetega ise toime.

Juhtudel, kui vaesus ja kasvatussuutmatus on suuremal või vähemal määral  
põimunud, säilib Eesti õpilaskodudel tänapäevalgi tsiviliseerimisülesanne,  
millele viidati koloniaalaegadel. Rikkuse ja vaesuse ehk heaolu, sh elutingimuste  
väga ebaühtlane jaotus ja väärtushinnangute suur kõikumus lisavad õpilaskodule  
kohustuse püstitada lapse isiksuse arengule prosotsiaalseid eesmärgi, õpetada  
lapsi jaotama oma vaba aega jt ressursse, kandma hoolt puhtuse eest, kasutama

kodeeritud jne. Õpilaskoduta tavakoolides tunnetatakse süvenevalt vajadust tagada õpilastele söögikultuuri omandamise võimalus, pesemise ja riiete vahetamise võimalus ja kohustus, seda mitte ainult sportliku või teise tegevusega. Õpilaskodu annab paljudele lastele võimaluse asendada hiline nutisõltuvus või teleri vaatamine või hulkumine kosutava unega.

Mis tahes mõjutamis- või (ümber)kasvatamisvõimalused erinevad olulisel määral olenevalt asjaosaliste huvitatusest. Ümberkasvatamisest huvitatud isikute või vähemalt nende vanemate olemasolu (taotletakse kohta jne) tagab hoopis suuremad võimalused ja lootused. Paigutamine **totaalasutusse** ehk režiimi alla „ülalt“ ja „vägisi“ piirab nimetatud võimalusi. Ebamäärane, kuid eeltooduga sarnane on olukord üksikõiksete kasvandike ja nende vanemate korral. Kahel viimasel juhul peab asutus/programm püüdlema koostöö poole nii noorte kui ka nende vanemate ja hooldajatega, looma võrgustiku ja osalema selles nii aktiivsel perioodil kui ka selle lõppedes, veenma kasvandikke positiivsete näidete, kasvatajate huvitatuse ja pühendumuse kaudu kasvatuseesmärkide olulisuses ja rakendatavate vahendite sihipärasuses.

Etnograafia, sotsiaalanthropoloogia, sotsioloogia, filosoofia, antipsühhiaatria ja sotsiaalpsühholoogia ühiskonnakriitiliste voolude sünergias tekkis II maailmasõja järgses inimõiguste arengu kontekstis **negatiivne totaalasutuste kujund**. Totaalasutusi taunivad ideed ja nende negatiivset toimet tõendavad andmed on alates 1960. aastatest üks põhjusi, miks ei ole ühiselu teema läänemaailmas juba mõnda aastakümnet kuigi populaarne. Ka õpilaskodude ja internaatkoolide puhul tajutakse totaalasutusega seonduvaid ohte. Eriti tajutakse seda ohtu **suurte, kuni kümne tuhande elanikuga kasvatus- ja hoolekandeaasutuste ehk institutsioonide** korral. Ülaltoodud mõttes tõi totaalasutuse teema käibesse etnograaf-sotsioloog Erving Goffman. Totaalasutuse kujund leidis tuge ühiskonnakriitilistelt filosoofidelt (Michel Foucault jt) ja antipsühhiaatria liikumise algatajatelt (Thomas Szasz, Robert Laing jt).

Michel Foucault (ee k 2003) kirjeldab, kuidas Euroopas isoleeriti kohtuväliselt keskajal pidalitõbiseid, uusajal aga vaeseid, vaimu- ja suguhaigeid, kerjuseid ja prostituute suurtesse linnakutesse. Goffmani sulg kirjeldab XX sajandi keskpaiga totaalasutustes – vanglates, režiimsetes koolides (sh omaaegne briti *borstal*), hooldekodudes ja psühhiaatriaiglates – vohanud tarbetut, kohati inimsusvastast omavoli ja ülekohut, sõnalist ja kehalist vägivalda, eriomaseid subkultuure vastava argoo ja võimuhierarhiaga. Goffman nimetab neid asutusi kohtadeks, kus inimesi püütakse jõuga muuta, kus toimuvad „loomulikud“ katsed muuta minapilti. Ülal nimetatud ideede kunstitaotlusliku kujutamise üks tippe on Miloš Formani film

„Lend üle käopesa“. Mõni autor nimetab retooriliselt totaalasutuseks igasugust kooli, seda eriti koolis toimuva mõju tõttu tundlikele teismeliste. Mõnigi perekond võib toimida totaalasutuse laadis. Eesti vanglasüsteemi kritiseeris ülal nimetatud ideede valgusel aastal 2020 [Margot Olesk](#).

Totaalasutusi (ingl *total institution*) määratletakse kui ühendatud elu- ja töökohti suurele arvule sarnases olukorras inimestele, kes on sellisesse elu- ja tööpaika sattumise (paigutamise) tõttu eraldatud arvestatavaks ajaks laiemast ühiskonnaringist. Inimesed elavad totaalasutuses suletud, väliselt juhitud elu, kulgevad teatud ringis. Totaalasutused on rajatud

- 1) hoolekandeks inimeste eest, keda tajutakse nii toimetulekuraskustes olevate kui ka kahjututena, nt puuetega inimeste kodud, vanadekodud, kodutute öömajad;
- 2) hoolekandeks inimeste eest, keda tajutakse küll mitte toimetulevatena, kuid kellelt võib oodata ette kavatsemata ründeid vms, nt vaimuhaiglad, tõbilad AIDS-i, pidali- ja tuberkuloosihaigetele;
- 3) ülesandega kaitsta ühiskonda ettekavatsetud rünnete eest, nt vanglad, arestimajad, sõjavangi- ja kontsentratsioonilaagrid;
- 4) mõnede tööde ja töösarnaste ülesannete täitmiseks, nt sõjaväekasarmud, sõjalised uurimus- ja arenduskeskused, laevad, internaatkoolid, hooajalised töölaagrid metsaraieks jms;
- 5) varjupaikadena eraldumiseks ja religioosseks enesearenduseks (kloostrid).

Totaalsust sümboliseerivad piirangud suhtlemisel välismaailmaga, milleks raken-datakse füüsilisi barjääre: lukustatud ukSED, kõrged müürid, okstraat, metsad, veteväli jne. Totaalasutuse tunnuseid on püüde muuta sealsete asukate käitumist eelnimetatud vaimsete ja füüsiliste piirangute kaudu. Totaalasutuses töötavad, puhkavad ja mängivad inimesed ühe katuse all või samal territooriumil samas hierarhilises seltskonnas ning seda „ette nähtud“ režiimi tingimustes. Väljas-pool totaalasutusi toimuvad töö, puhkus ja mäng reeglina vahelduvas, erinevas ruumi- ja inimkeskkonnas, puhkus ja mäng seejuures omatahtsi korraldatuna, võimaldades ühes keskkonnas maandada teises tekkinud pingeid, tunda end inim-väärsena mitmes vabalt valitud rollis. Mõned autorid eristavad totaalasutustest **totalitaarasutusi**, viimastes on mõjutused intensiivsemad, reeglid lõplikult asen-datud omavoliga, asukatele ei jäeta alles ühtegi privaatsuse sopesikest.

Totaalasutuse tunnuseid on seda rohkem, mida laialdasemalt kehtivad kasvatusasutustes isolatsioon, formaalsed reeglid ja alluvussuhted, mida



kajastavad võõrsõnad „distsipliin“ ja „režiim“. Kasutame neid kahte sõna selles kontekstis erineva reguleerituse astmega korra (korralduse, korrastatuse) tähenduses, nimelt **distsipliin** kui mõnevõrra paindlikum kord (korraldus, korrastatus) ja režiim kui kõrge reguleerituse astmega kord (korraldus, korrastatus). Ulatuslik **režiim** põhjustab formaalsete võimulolijate toetumist mitteformaalsetele liidritele ning mõlemapoolset võimu kuritarvitamist. Formaalsete juhtide puhul kannab karistusemehhanismi võimalus alati millegi vastu eksida. Grupiliidrite kamandamisvõimu ja vägivalda nimetatakse sõjaväes ja vanglas kohati eufemistlikult mitteformaalseteks suheteks, endises N. Liidu ja tänases Vene sõjaväes „vanakeste“ võimuks ehk dedovštšinaks.

Kõrvuti totaalasutuste kriitikaga võib kohata ka konservatiivseid seisukohti, mis osutavad, et kuigi totaalasutuses kehtestatud reeglistik ja hierarhia ei pruugi haakuda n-ö müüritaguste kommetega, kajastavad neis suhetes ikkagi ühiskonna alusväärtused: **hierarhilisus sotsiaalselt konstrueeritud normidega**, mis tagavad korra, lugupidamise väärtustest ja moraali.

Kõrvuti intellektuaalse totaalsusvastasusega ollakse laste ühiselamusse paigutamise vastu **emotsionaal-psühholoogiliselt**. Väljapool perekonda tekivad raskused usaldussuhete loomise ja säilitamise ning emotsionaalse üksindusega, kuivõrd õpilaskodus jäävad lapsed ja noorukid eemale neile olulisest täiskasvanust. Tajutakse, et asutus ei suuda ka parima tahtmise juures asendada head, ootuspärast ja toimetulevat kodu ja perekonda. **Usaldussuhte probleem** püsib mis tahes vanuses laste, noorte ja täiskasvanute puhul, kuid eriti ohtlikuks hinnatakse selle puudumist koolieelses eas, sellest siis erilised katsed loobuda lastekodutüüpi asutustest. Peale võimalike emotsionaalsete probleemide tajutakse ühiselamu võimetust asendada kodupõhist kokkupuudet toimetulekuprobleemidega, kodu rolli sotsiaalsete oskuste arendamisel (aja ja ressursside planeerimine, suhtlemine erinevates olukordades).

Edasi, ühiselu pakub noortele tiheda omavahelise suhtlemise võimalusi, kuid teatud mõttes kergendab ka nende suhete kuritarvitamist (kiusamine, väljapressimine, seksuaalne ahistamine – igasugune omavaheline vägivald). Lõpuks võib internaadis elamine olla alus märgistamiseks, kui ümbritsevas kooskonnas või ühiskonnas laiemalt domineerivad vastavad eelarvamused.

Kooliinternaate aitavad vältida tiheasustus, kõrge heaolu ja sotsiaalabi tase paljudes lääneriikides, mis tagavad suurel määral elukohajärgse toe, sh võrgustikutöö nii toimetulekuraskustes, vanemaoskusteta ja laste üle kontrolli kaotavate kui ka hariduslike erivajadustega laste vanematele, olgu see üldine sotsiaalabi, järelevalve või spetsiifilisem nõustamine. Eestis on olnud aegu, kus vanematel

osutus paigutamisotsuse langetamisel kaalukeeleks tasuta ülalpidamine. Samas loobutakse mõttest niipea, kui internaati paigutamisega kaasneb oht jääda ilma mõnest sotsiaalhüvitisest. Võimalik on ka vastupidine mõttekäik: lapse „kaotamise“ hirmus välditakse sattumist abivajajate nimistusse. Sotsiaalhoolekande seisukohast ei ole kooliinternaadid abiasutused, niisama tekitab õpilaskodu küsimusi lapsevanemate õiguste ja vastutuse osast laste „paigutamisel“.

Paradoksaalselt kannatasid 1990. aastatel ja veidi hiljemgi Eestis väljapoole riigi internaatkoolide võrku jäänud toimetuleku- ja hoolduskooli, niisama kui need lapsed ja nende vanemad väikese eelarvega kohalike omavalitsuste toimetulekuraskuste all. Nimelt jäeti lapsed koduvalla-kooli hingedkirja, soovimata ja (või) suutmata maksta teisele omavalitsusele, kes sellist kallist kooli ülal peab. Seejuures jäeti pakkumata adekvaatset koolitust ja muud tuge.

Neljas põhjus internaaditeema ebasoosinguks on II maailmasõja järgse üha areneva inimõigustediskursuse raames esitatud **normaliseerimispõhimõte**. Puuetega inimesi silmas pidav põhimõte rõhutab vajadust tagada igaühele võimalus rahuldada oma vajadusi kooskõlas vähemalt ühiskonna keskmise standardiga. Elukoht ja võimalused veeta vaba aega lahus õpi- või töökohast on üks nimetatud standardeid.

Viienda põhjusena vältida internaatkooli nimetatagu radikaalide jätkuvat võitlust parema, täiuslikuma inimese ja ühiskonna eest, mis oma äärmuslikul kujul välis- tab tegelemise olemasoleva ebatäiusliku ühiskonna ebatäiuslike või lausa vildakate institutsioonidega. Paraku on senised, enamasti (kuid mitte ainult) ümberjaotaval vasakpoolsusel põhineval ideoloogial rajanenud katsed lapsi ja noori ümber kasvatada toimunud suurel määral perekonnale vastanduvate totaalasutuste (noortekolooniad, internaatkoolid, noorsoo-organisatsioonid) ja massimeedia vahendusel, püsistamaks totalitaarriike (natsi-Saksamaa, N. Liit, punaste khmeeride Kampuchea, kultuurirevolutsiooni-Hiina). Mõnevõrra sarnast tendentsi võib täheldada ka fundamentaalses radikaalsetes religioossetes liikumistes.

Mõned võimalused asendada pikemaajalist ühiselu:

- 1) otsitakse lastele ajutisi või püsivaid kasuvanemaid, hooldusperesid ja tugiisikuid, arendatakse tugivõrgustikku;
- 2) arendatakse laste ja noorte hoiakuid ja käitumismalle lühiajaliste ürituste raamides, nagu matkad ja laagrid;
- 3) pakutakse käitumisravi ja tugiteenuseid elukohas ja kodukoolis, sealhulgas eluna 10–12-kohalises õpilaskodus, säilitades sideme päriskoduga, lisades tavakooli klassi õpetaja abisid toimetulekuks kas puudest tingitud või muude käitumisraskustega.

Teisisõnu, püütakse saavutada vormide ja astmete paljusus ja järjepidevus minimaalse märgistamisega, sh elukohajärgne tugi kasarmukooli või režiimse erikooli läbinule. Noorukite karistamise vajaduse korral püütakse lisaks silmas pidada maksimaalset individuaalsust. Mõnedki nimetatud meetmetest on rakendatavad oludes, kus vastav ühiskondlik ressurss on totaalasutuste-aegadea võrreldes oluliselt kasvanud.

Laiendades totaalasutuste kriitikat kasvatusasutustele sobib silmas pidada seisukohti, mille järgi piiravad inimõiguste rakendamise võimalikkust ja otsustarbekust ebatäiuslikus maailmas kultuurilised, majanduslikud ja füüsilised tõigad. Kultuurilised piirangud on tähenduslikud nt surmanuhtluse kaotamise ja sugupoolte võrdsuse jaoks. Majanduslikud piirangud on olulised õiglase töötasuga võimalduva inimväärse elatustaseme (vt ka normaliseerimisprintsip), tasuta hariduse ja arstiabi jaoks. Füüsilised piirangud rakenduvad Maa ressursi ja biosfääri taluvusvõime poolt katmata lootuste ja lubaduste korral (avaraid kõetud-jahutatud elamispindu, isiklikke basseine ja mootorsõidukeid elaniku kohta ei saa kümnele miljardile maailmakodanikule jaguneda sama palju, kui neid jagub 2020. aastal privilegeeritud 700 miljonile). Võrdsete võimaluste loomist saab käsitada ebavõrdse kohtlemise ehk positiivse diskrimineerimisena, osutas nt Lauri Vahtre (2002).

Üleilmastunud tegelikkuses tähendab see muuhulgas, et varandusliku kihistumise, nõrkade või lagunenenud perekondade, huvidele ja võimetele mittevastava õppekeskkonna (loe: kooli), sõja- ja vaesuspõgenike laste ja lapspõgenike kasvatamiseks eluga toimetulevateks kodanikeks pakutakse suures osas maailmast jätkuvalt kõrgelt struktureeritud ühiskondlikku kasvukeskkonda, nimetatagu seda kasvõi totaalasutuseks. Seda tehakse parimate kavatsustega ning paljudel juhtudel ka suurepärase tulemustega.

**Õpilaskodu** tähendab enamasti rohkemat kui vaid ööbimiskohta tööpäevadeks. Õpilaskodul lasub samasugune vastutus, nagu on tundide jooksul koolil, muidu aga kodul ja vanematel: tagada lapse heaolu, turvalisus ning arengusoodne keskkond. Õpilaskodus luuakse tingimused õppimiseks, enesearenduseks, suhtlemiseks, lõõgastumiseks ja huvitegevuseks. Õpilaskodus tagatakse järelevalve, vajadusel õpiabi, toit, puhke- ja pesuvõimalused. Huvitegevuse korraldamine ehk ringitöö on eriti oluline maakoolides ehk oludes, kus koolivälised spordiringid ja huvikoolid on raskesti kättesaadavad. Õpilaskodus, erinevalt sõjaväest ja vanglast, on oluline positiivne osa oma toal ja isiklikel asjadel, nende turvalisusel. Õpilaskodu eesmärk on tagada turvatunne, lapse areng läbi minapildi, eneseteadvuse ja prosotsiaalsete oskuste kasvamise. Väga sageli on õpilaskodu ainus võimalus

tagada lapsele prosotsiaalsete väärtuste ja käitumismallide internaliseerimine, teisisõnu – lapse sotsialiseerumine juhul, kui kodu seda kas ei oska, ei suuda või ei taha. Mis tahes õpilaskodu, sh internaatkool ja selle pidaja vastutavad, niisama kui pärisvanemad päriskoduski, kasvandikele arengusoodsate tingimuste loomise eest. Õpilaskodu tegevus on seda struktureeritum, mida suurem on internaat, mida kauem õpilased seal viibivad ja mida sügavamad on kasvandike erivajadused.

**Õpiraskuste, EKR, meele-, kõne-, intellekti- ja liitpuuetega laste elul õpilaskodus** leidub rida ühiseid jooni ja probleeme.

Esimene ühisasjaolu on sõna ja teo vahekord. Puhtsõnaliselt tasandilt käitumisnormini jõudmist on käsitlenud Karl Karlep (1977) neljaastmelise skeemina.

1. Piirdumine esialgsete konkreetsete nõudmistega siis, kui õpilane on võimeline käituma ainult välise eeskuju ja konkreetse korralduse järgi; eesmärk on kutsuda esile teatav käitumisakt.
2. Lähtenõudmiste esitamine, mida saab täita koos esialgsete kujutluste treenimisega; eesmärgiks on muuta omandatud konkreetset käitumisaktid harjumuseks.
3. Nõuete ja reeglite tasandil on eesmärgiks kanda harjumuslikke käitumiseakte üle teistele situatsioonidele; kujutluste verbaliseerimine võimaldab täita reegleid.
4. Nõuete ja moraalinormide kui kõlbluspõhimõtete esitamine siis, kui kõnelise ja mõistelise mõtlemise areng lubab omandada moraalinõudeid ja kõlbelisi printsiipe, üle minna käitumise järjest iseseisvamale reguleerimisele; selles faasis on eesmärgiks kujundada moraalinõuete järgimist.

Sellest, missuguse mõtte omandavad esialgu puhtsõnaliselt avaldunud eetilised mõisted ja normid lapse teadvuses, sõltuvad kasvatus tulemused. Võib küll saavutada soovitud käitumise mingis kontrolli all olevas olukorras, kuid mitte tagada soovitud käitumise püsimist pika aja jooksul ning õpitud malli rakendamist uutes olukordades. Sestap tuleb silmas pidada sekkumismõju kestvust ja haaret.

Sõna ja teo vahekorra teine aspekt on kõneliste juhiste mõistmine: tuleb lähtuda laste kõne ja mõtlemise tegelikust, mitte eakohaselt eeldatavast ehk hüpoteetilisest arengutasemest.

Teiseks asjaoluks on HEV õpilaste ühiselu põimumine probleemkäitumisega. Õpilaskodus torkavad silma nii üldist laadi eakohased käitumisprobleemid, erivajadusega seostuvad käitumisprobleemid, hooletusse jäetusest tingitud kui ka paljude õpilaste kooselust võimendatud tendentsid, ükskõik kui vähe neid ka ei oleks:

- 1) eksimused kooli kodukorra suhtes;
- 2) allumatus (vastuhakk) vanematele ja (või) pedagoogidele;
- 3) hulkumine, puudumine;
- 4) koolikiusamine, laiemalt vägivald, sh seksuaalne, lõhkumine;
- 5) valetamine ja varastamine;
- 6) uimastite tarbimine.

HEV eriomane probleemkäitumine sõltub suurel määral sellest, kui vara või hilja on asutud tegelema haridusliku erivajadusega. Pikka aega hooletusse jäetud või ülehooldatud ja (või) alaõpetatud õpilastel tekivad nn sekundaarsed ja tertsiaarsed kihistused (Lev Vögtski). Näiteks lisanduvad algsele kuulumispuudele kõigepealt keele- ja kõnepuuded ja kolmandana käitumisraskused.

Käitumisprobleemide korral näeb tüüpiline **kihistumisjärgnevus** välja järgmine.

Õpilane

- (a) satub tunnistama asotsiaalset, antisotsiaalset või lihtsalt sobimatut tegevust, kuuleb sellest eakaaslastelt või täiskasvanutelt;
- (b) asetab end analoogilisesse olukorda, algul mõttes, hiljem tegelikult;
- (c) algatab asotsiaalseid tegevusi, muutub nendes võrdseks osaliseks, omandab nendes liidripositsiooni.

Õigeaegse märkamise ja sekkumise abil on need probleemid kihistuste algastmel lahendatavad ilma täiendava välise abita. Lisaks kõnemõistmise raskustele võivad asotsiaalsest kodust (tänavalt), niisama kui üle- või alahooldatud lastel olla konventsiooniprobleemid: ei mõisteta või ei austata **omandisuhteid**. Ühel juhul on see soov rahuldada oma tahtmist igal juhul. Kui on raha, kulutatakse see kiiresti. Raha puudumisel „võetakse“ seda, kust saab (vanematelt, kaaslaselt, pedagoogilt). Poest näppamine kujuneb mõnel harjumuseks, kergemal juhul ekstreemspordiks, mille võimalikke tagajärgi ei teadvustata. Halva harjumuse ja ekstreemspordi piirimaale jääb ka autoärandamine sellega sihitu kihutamise eesmärgil.

Varguste arutelul ilmneb tihti, et laps on esimese salajase teo sooritanud kodus, kus see aga jäi tähelepanuta. Enamgi, lapsed räägivad enesestmõistetavusena, et isa-ema „töid“ kusagilt ühte või teist. Piir „oma“ ja „võõra“ vahel on nihkes. N-ö korralike lastevanemate järeltulijatel juhtub omandisuhete mittemõistmist mõnevõrra harvemini.

Internaadilaste seas muutuvad nähtavaks ka need muidu hajutatult elavad üksikud alaealised, kes on kogenud sugulist ahistamist ja (või) teeninud raha oma keha müügiga. Omamoodi eripära on seejuures puute-subkultuurid: kuulmislangusega lapsed ja noorukeid otsivad sama puudega täiskasvanud nii avalikes kohtades (ostukeskused, bussijaamad) kui ka kuulmislangusega inimeste üritustel ning üritavad turvamata seksuaalsuhet, mõnikord edukalt. Eeltoodu osutab vajadusele kujundada nimetatud subkultuuris teadlikku oskust ja tahet vältida nimetatud praktikat, asetada see väljapoole subkultuuri-kooskondlikke tavasid. Laiemalt lasub õpilaskodul koduga võrdne vastutus nii seksuaalkasvatuse kui ka uimastipreventsiooni vallas. Selle vastutuse kaalu tõstab kooselu eakaaslastega, eriti kui mõned neist juhtuvad olema asotsiaalse ja kambaelu kogemustega.

Ühiselu rajaneb asotsiaalsete harjumuste vältimisel ja nendest võõrutamisel kahel toel. Esiteks elukorraldus, teiseks pedagoogide isiksus, teadmised ja kogemused. Elukorraldus peab mõnegi lapse puhul olema suunatud maksimaalsele hõivatusse, olgu spordi, käsitöö, muusika, muu töö ja huvitegevusega. Ühtlasi tagatakse elu rütmilisus ja korrapära. Kooli territooriumilt lahkumine, niisama kui taskuraha kulutamine püütakse hoida kontrolli all, kuni laps on jõudnud piisavale iseseisvuse ja usaldusväärsuse tasandile. Vastuhakku ja allumatust saab peaaegu alati ennetada. Kui see ei õnnestunud, püütakse olukord maandada ja normaliseerida. Internaatkoolist sõbrale külla minnes võetakse kirjalik nõusolek nii kutsujalt kui ka vanema(te)lt, et tagada täiskasvanute vastutus toimuva eest ja vältida niimoodi kasvandiku sattumist asotsiaalsetesse kampadesse.

Õpilaskodus püütakse vältida hinnaliste esemete kaasatoomist, kuivõrd need kujunevad tülide, varguste ja löhkumise objektiks. Omavahelist vägivalda, sh koolikiusamist aitab vältida kasvataja tähelepanelikkus. Hariduslike erivajadustega lastel esineb pahatihti kas alla surutud või ülehinnatud minapilt. Lapsi saab suunata käituma üksteist vastastikku halvustamata ja alahindamata. Esialgne salliv õhkkond soodustab hilisemate raskuste ja kihistuse vältimist. Toeks on see, kui toome esile laste võimeid, kujundame olukordi, kus terve rühm seda tunnetab ja vaatab sellele lugupidavalt. Ei toonitata ega tõsteta avalikult, teiste ees esile neid tegureid, mis suruvad alla lapse mina, sest siis ei suuda ta iseseisvalt vastu seista kaaslaste narrimisele, nüketele ja sealt edasi kiusamisele. Eriti tuleb nimetatud protsesse kujundada rühmades, kus erikooliteed varem alustanud sekka paigutatakse aastaid tavakoolis edutult õppinuid.

Kõikide pedagoogide ülesanne on jälgida rühmadevahelist suhtlemist. Paljud asotsiaalsed mallid jäävad kujunemata, kui jälgida, selgitada ja vestelda lastega, tagamaks seda, et lapsed arvestaksid teisi võrdväärsena. Vältida tuleb selliseid

vägivalla ilminguid nagu narrimine, teise alaväärtustamine, enda eest tööde ära teha laskmine; toidu, raha, esemete väljapressimine ja kehaline vägivald. Kui lapsed tajuvad üldist positiivset miljööd ja suhtumist, esineb nimetatud nähtusi harva, nad ei muutu seaduspärasteks.

On mõnevõrra paratamatu, et mõnda tüüpi koolides ja nende internaatides on üha sagedamini õpilasi, keda ei suudeta võõrutada välja kujunenud asotsiaalsetest väärtustest ja harjumustest. Samas mõjub üldine positiivne õhkkond neilegi, mõnigi neist püüab teinekord pahategudest hoiduda, sooritatud teod „pehmed“ mõnevõrra.

**Lõhkumine**, laiemalt destruktiivne tegevus on harva tingitud otseselt õpilase haridusliku erivajaduse laadist. Suuremalt jaolt on lõhutakse „niisama“, mõtlemata tagajärgedele. Näiteks pillutakse lahtist taskunuga, rikkudes uksi, aknalaudu, kappe, vaipu jne. Selliste tegude korral selgitatakse lastele asjaolusid ja lastakse tekitatud kahju mingil kättesaadaval kujul heastada. Parim sekkumisvõimalus on lasta lõhutud ese parandada.

Üks näide käitumisprobleemi kihistumisest kuulmislangusega teismelisel noorukil, kes on sündinud kuulmislangusega vanemate perekonda, kus vanaisa on kuulja, vanaema aga kuulmislangusega. Poiss oli kodus küllalt hellitatud, võis endale kõike lubada, vanemad ei seadnud mingeid piire ega olnud kasvatuses järjekindlad. Algklassides oli poiss sageli konfliktis kaaslaste ja pedagoogidega, sest ei saanud teha, mida tahtis. Hiljem hakkas poiss võtma teiste laste esemeid, see algas värvipliatsitega. Vanematelt selles abi ei olnud, poiss oli võtnud koduski esemeid, kuid vanemad löid käega – tühised asjad. Hiljem hakkas poiss kodust ja vanavanematelt raha võtma. Koolis avastati raha olemasolu ja teatati vanematele, reageeringuid ei järgnenud. Nooruk varastas vanavanematelt, kuid isa aitas tegusid varjata. Edasi varastas poiss isa sõpradelt, kes külastasid kooli, kuid raha saadi kätte. Paraku ei mõistnud need isikud poissi hukka: „Oh, tema on minu sõbra poeg.“ Koolis ebaõnnestusid esimesed katsed kaastlastelt raha välja pressida, sest pedagoogid jälgisid pidevalt tema tegusid. 17-aastasena asus ta väljaspool kooli tarvitama alkoholi, otsima seksi, püüdis kaasata joomingutesse koolikaaslast. Õpilane mõjus kaastlastele ebasoodsalt, koolikohustusega oli täitunud, seetõttu tuli ta koolist kõrvaldada. Pole selge, kas õnnestub vältida selle nooruki kriminaliseerumist.

Vastupidise näite saab tuua noorukist, kes oli esemeid ostes ja vahetades sattunud sasipuntrasse, kust ei osanud ise välja tulla. Poiss põgenes nii kodust kui ka koolist, sagenesid nii valed kui ka vargused. Pika vestluse käigus tunnistas poiss kasvatajale üles kõik oma pahateod ja nendevahelised seosed. Vanemad olid

oma lapsest huvitatud, üheskoos ehk võrgustikutöös leidis probleem lahenduse. Tehingud ja vargused lakkasid, aastaid hiljem elas noormees ausat tööelu.

HEV laste päeva- või **õpilaskodus**, sh internaatkoolis jälgitakse lapsi, et saavutada nende usaldus ja teadmine, et nad saavad täiskasvanutelt abi ka kõige hullemates olukordades. Selleks tuleb analüüsida olukordi koos lapsega, teda aidata, olemata seejuures hukkamõistev-süüdistav. Nii jäävad paljud probleemid olemata. Kui igast sajast õpilasest esineb õpi- ja käitumisraskusi kahekümnel ja pideva töö tulemusena jõuame nendest täielikult päästa viisteist, siis on see hea saavutus. Õpilast on võimalik päästa siis, kui „jõuame lapseni“ ja paneme ta tööle tema enda heaks. Üha avarduv inimõiguste kontekst ja avatud ühiskond põhjustavad internaadiski vajadust tekitada õpilastes huvi toimuva vastu ning rakendada tänapäevaseid eritasemel sekkumiskavasid, kompenseerimaks kunagise loomuliku autoriteedi kadumist ja tagamaks õpilaste püsimist õpilaskodus, laiemalt internaatkoolis.

Õpilaskodust on totaalasutuseni pikk tee ka siis, kui neil on ühisjooni. Mis tahes õpilaskodu, kasvõi kolme õpilasega perekondliku pansionaadi puhul kehtivad tervise- ja lastekaitsenõuded. Mida väiksemad või vähemate vaimuannetega on õpilaskodus elavad lapsed, seda struktureeritum peab olema keskkond. Elukeskkonna struktureeritus on eriliselt oluline intellektipuudega, ASH-, ATH-ga laste korral, delinkventsete noorukite korral, niisama kui asotsiaalset elu elanud kasvandike jaoks (tänavalapsed). Internaatkool on osutunud nt õpiraskustega lastele väga sageli määravaks positiivseks kogemuseks, milleta edasine elu jäänuks määratuks viletsuse, harimatuse ja kuritegevuse nõiaringi, mõnikord kombineeritult hoolekandeesutustega. Seda kinnitavad kooli lõpetamiseni jõudnud õpilaste vanemate arvamused ühest Põhja-Eesti koolist aastatel 2001 ja 2002 (Saliste 2003).

Mõnekümne kuni mõnesaja õpilasega **riigi internaatkoolides** elavad õpilased Eestis kas vanuse- või klassipõhiste või erivanuses ühest soost laste rühmadena, igas rühmas 7–25 õpilast. Kasvandike arv rühmas sõltub koolitüübist, teisisõnu, hariduslike erivajaduste sügavusest ja laadist. (Gümnaasiumi internaadis piirdatakse ühe kasvatajaga 100 õpilase kohta.) Väiksemates õpilaskodudes korraldatakse elu paindlikult, siiski järgides põhimõtet, et teatud ajal vastutab teatud õpilasrühma heaolu ja elukorralduse eest üks kindel pedagoog. Raskete puuetega laste koolides eeldatakse kasvataja abistajate olemasolu, seda ka päevahoiu korral. Kasvataja abi või muu ametinimetusega vastutav täiskasvanu peab viibima mis tahes õpilaskodus öösi. Suuremate õpilaskodude kasvatajatel peaks olema kasvõi osakoormusega valdkonna juhtisik (viimastel aastatel on Eestis selle pealt asutud kokku hoidma).



Internaatkoolis reguleeritakse õpilaskodus toimuvat kooli kodukorra, sageli ka pikemaks ajavahemikuks koostatava kasvatustöö plaaniga, kajastatakse rühma ja huviringi päevikus. Veebikeskkonnas (välis- või sisevõrk, Stuudium, e-kool jne) jagavad õpetajad ja kasvatajad oma märkusi ja tähelepanekud, seal kajastuvad ettevalmistustundideks antud ülesanded, heal juhul saab kasvataja ka asjatundlikke juhiseid; veebi laaditakse ka tööplaanid. Päevik on nähtav asjassepuutuvate kasvandike vanematele. Silmas peetakse ka tervisekaitsenõudeid, pedagoogide ametijuhendeid, koormusnorme ja kvalifikatsiooninõudeid. Reeglid erinevad kooliastmeti, arvestades eakohasust, samuti kui hariduslike erivajaduste laadi ning sügavust, akadeemiliste ainete tunde ja õhtupoolse aja veetmist. Kasvatusrühma elu kulgeb läbi arutatud ja välja pandud päevakava järgi. Üksikute eesmärkide saavutamiseks lepitakse kokku reeglistikus, sõlmitakse vastavaid kahe- või mitmepoolseid kokkuleppeid, kasutatakse märgimajandust jt rühmale või indiviidile suunatud käitumiskujundustehnikaid.

Töö planeerimisel peetakse silmas õpilaste eripära, tagatakse nii eesmärkides kui ka töö sisus koostöö õpetaja ja lapsevanematega. IÕK sisaldab vastavalt HEV laadile ja sügavusele kas ühte või mitut alljärgnevatest valdkondadest: akadeemilised (eel)oskused, kõne ja suhtlemine, psühhomotoorika, väärtused, emotsionaalsed ja käitumisoskused. Kooskõlas IÕK-ga püstitatakse eesmärgid ka õpilaskodu kasvatusrühmapõhiseks ja üksitööks, millest kas osa või tervikut võib silmas pidada kasvatuspilaani või -kavana. Nii nagu tavakool eeldab kodu tuge oma eesmärkide saavutamisel, eeldab internaatkool tihedat koostööd õpetajate ja kasvatajate vahel. Kuivõrd tegemist on pedagoogilise asutusega, peaks vastav koordineeritus toetuma jagatud väärtustele ja kutseoskustele ning tagama mõjutuste toimimise.

Mis tahes taseme kasvatuspilaan peab

- 1) olema konkreetne ja reaalselt täidetav;
- 2) arvestama tuleb õpilaste kognitiivseid, emotsionaalseid ja psühhomotoorseid võimeid, huvisid ning vajadusi;
- 3) sisaldama üksi- ja rühmatööd;
- 4) toetuma rahvuskultuuri ja piirkondlikele eripäradele, kommetele ja traditsioonidele;
- 5) mõjutama laste arengut kooskõlas kooli eripära ehk profiiliga.

Internaatkoolis kasutatakse kasvandike akadeemiliste oskuste, psüühika ja isiksuse omaduste arendamiseks nii üritusi, vaba aja veetmise võimalusi kui ka

ettevalmistus- ehk nn õppetundi. **Ettevalmistustundides** täidetakse õhtupoolsel ajal kasvataja toel koduseid ülesandeid ja muid harjutusi, järgides koostöös klassi- ja aineõpetajatega õpilase individuaalset õppekava (IÕK) selle olemasolul. Oleks hea, kui kasvataja saaks jagamiskeskonnas õpetajatelt juhiseid, kui iseseisvalt peab keegi ühe või teise ülesandega toime tulema ja millisel tasemel midagi sooritama (lugema, jutustama jne).

Edumeelne oleks koostada ka kasvatusrühma **perspektiivplaani**, mis kätkeb rühma lühiiseloostust, sh

- 1) õpilaste hariduslike erivajaduste struktuuri kirjeldust võimete kaupa;
- 2) õpilaste jaotust vanuse järgi;
- 3) õpioskuste valdamise taset;
- 4) eneseteeninduse ehk toimetulekuoskuste valdamise taset;
- 5) õpilastevaheliste suhete struktuuri ja laadi üksikõpilaste ja grupeeringute kaupa;
- 6) kellele ja mis osas tuleb pöörata erilist tähelepanu.

Arendust kavandades järgitakse **paralleelsust**: kui lastele on midagi õpetatud, siis peab teemat käsitletama teiselgi, rakendatama oskusi uutes situatsioonides, kuni oskus muutub vilumuseks ja harjumuseks (kõnekasutus-, eneseteenindus- ja suhtlusoskused jne).

Igapäevast elu ja tegevust reguleerib kirjutatud ja kirjutamata reeglitest moodustuv kooli **kodukord**, mis seab teatud piirid ja annab õpilastele õigused. Käitumisreeglites on sobiv kehtestada 5–6 reeglit nooremates, 10–15 vanemates klassides. Õpilastel tuleb loetleda ja jõustada nii õigusi kui ka kohustusi. Lisaks kehtib üldine kord aine- ja ettevalmistustundides ning tunnivälisel ajal õpilaskodus, niisama kui kogu kooli territooriumil.

### **Režiimne erikool**

Humanistlike ideaalide rakendamine põrkab pahatihti inimese ja ühiskonna ebatäiuslikkusele. Pahesid jätkub nii suletud, totalitaarsetes kui ka avatud ühiskondades. Ühiskond ootab turvalisust ehk kaitset vara hävitamise, lõhkumise, varguse ja vägivalda eest. Lisaks seostub nimetatud koolidega järgmisi nn igavesi küsimusi:

- 1) kas noori kurjategijaid peaks karistama või rehabiliteerima, st kohtlema neid kas haridusvajadusega ohvrite või tavaliste kurjategijatena;
- 2) kas raskeid kuritegusid sooritanud noori tuleks kohelda kui täiskasvanuid või pigem arenemisvõimeliste lastena, pidades silmas kogemuste ja arvestamisvõime nappust.

Nimelt jagavad režiimsed erikoolid üldisi kinnipidamisasutuste nõrkusi ideoloogiast sõltumata järgmiselt:

- 1) 50% retsidiivsus ehk pooled delinkvendid jätkavad kuritegelikku elu;
- 2) koos karistust kandes jagatakse sageli ka kogemusi ja luuakse kuritegelikkuse võrgustikke tulevikuks;
- 3) kinnipidamisasutuses olemine võib kuritegelikes ringkondades muutuda staatusesümboliks;
- 4) kinnipidamisasutuses viibimine märgistab negatiivselt kogu eluks;
- 5) mõnegi riigi kinnipidamisasutused on ebapiisava inim- ja ruumiressursi ning nappide õpi-, töö- ja vaba aja veetmise võimalustega;
- 6) elu kinnipidamiskohas kontrollib kuritegelik hierarhia.

Üleilmastumisega kaasnevad pinged. Uimasti-, inim- ja relvakaubanduse ning terrori levi tugevdab mis tahes ühiskonnas kahtlusi, kas inimõiguste, sh sallivuse põhimõtted pole mitte eluvõõrad. Arvatakse, et neid rakendatakse valivalt (nn tugevama õigus, topeltstandardid). Uimastisõltuvuse levi põhjustab isiku- ja varavastase kuritegevuse kasvu noorte seas. Relvade kättesaadavus tõstab isikuvastaste tegude ohtlikkust sõltumata sellest, kas relv on lapse, nooruki või täiskasvanu käes. Õiglustunde survele kohtab tendentsi piirata noorte kurjategijate vabadust pikemalt ja põhjalikumalt, ehkki on teada, et nimetatud piirangute kasv ei vähenda lõppkokkuvõttes kuritegevust.

Osalt nimetatud kaalutluste kiuste, osalt nendest tingitult on režiimsete internadiga erikoolide (asutuste, kodude, sageli välditakse kooli-nimetust) arvukus XX sajandi lõpuaastail ja XXI sajandi alguses arenenud riikides aina kasvanud, samas kui muud tüüpi HEV koolide arvukus pigem püsib või koguni kahaneb.

Režiimsed erikoolid on alates XX sajandi teisest poolest läbi teinud mitmeid muudatusi:

- 1) nimetustest on kaotatud osutus funktsioonile (see tendents on olnud üldine kõikidele HEV asutustele riikides, kus varem peeti vajalikuks kajastada nimetuses täie selgusega funktsiooni/profiili; kasvatusasutuste puhul on „asutuse“

ees eelistatuks saanud sõna „kodu“ (sks *Jugendheim, Erziehungsheim, Nacherziehungsheim*; ingl *home for serious juvenile offenders*);

- 2) asutused või nende struktuuriüksused on muutunud väiksemateks, eelistatakse 10–12-õpilasega „kodusid“, nt peretüüpi lastekodud ja uimastisõltuvusest vabaneda püüdjate kommuunid;
- 3) tagamaks edukat majandamist, töötajate püsivastutust ning usaldussuhte kujunemist ning vältimaks vahetustega palgatööd püütakse toetuda vabatahtlikele palgatöölise asemel või võetakse neid lisaks (uimastisõltuvusest vabanejate kommuunid, aga ka külakogukonnad käitumisraskuste ja intellektipuuetega inimestele);
- 4) lühenenud on kinnipidamisasutustes ühekordselt järjest veedetav aeg;
- 5) asutusi on toodud metsadest, soo- ja väikesaartelt, kõrbetest ja mägedest tagasi lähtekeskonda,
- 6) kadunud on ihunuhtlus, isoleerimismeetodid ja -kambrid on muutunud minimaalselt vägivaldseks ja tervisesõbralikumaks;
- 7) rakendatakse erinevaid teraapiaid ja harjutusi („treeninguid“).

Lisaks kasvatusasutuste laadi mitmekesisistumisele eelistatakse analoogiliselt üldise kriminaalkaristussüsteemiga osalisele või täielikule isoleerimisele sageli käitumiskontrolli leebemaid vorme, sh ühiskasulikke töid, sekkumist pere-ellu, kooskonna-hoolekannet ja kriminaalhooldust (ingl *parole, probation*). Reeglina peab käitumiskontrollile allutatud alaealine

- 1) elama kohtu määratud alalises elukohas;
- 2) ilmuma kohtu määratud ajavahemike järel kriminaalhooldusosakonda registreerimisele;
- 3) alluma kriminaalhooldaja kontrollile oma elukohas ning esitama talle andmeid oma kohustuste täitmise kohta;
- 4) saama kriminaalhooldusametnikult eelneva loa elukohast lahkumiseks kauemaks kui viieteistkümneks päevaks;
- 5) saama kriminaalhooldusametnikult eelneva loa elu-, töö- või õppimiskoha vahetamiseks.

Kohus võib kohustada käitumiskontrollile allutatud alaealist

- 1) heastama kuriteoga tekitatud kahju kohtu määratud ajaks;
- 2) mitte tarvitama alkoholi ja narkootikume;
- 3) mitte omama, kandma ja kasutama relva;

- 4) omandama üldhariduse või eriala kohtu määratud tähtjaks;
- 5) alluma ettenähtud ravile, kui ta on selleks eelnevalt nõusoleku andnud;
- 6) mitte viibima kohtu määratud paikades ega suhtlema kohtu määratud isikutega;
- 8) osalema sotsiaalabiprogrammis.

Leebemat käitumiskontrolli-mõjutusvahendid kehtestatakse alaealistele kuni üheks aastaks, režiimsesse eriinternaatkooli saab suunata kuni kaheks aastaks.

**Põhimääruse** alusel tegutseb Eestis Maarjamaa Hariduskolleegium (edaspidi MHK) kahe õppekeskusega HEV õpilastele, mida saab käsitada **režiimse internaatkoolina**. (Eesti õigusruumis kasutatakse alates 2017. aastast nimetust „kinnine lasteasutus“). MHK õppekeskused asuvad Tapal (Valgejõe, vene õppekeel, nii tavakooli kui ka lihtsustatud õppekava) ja Kaagveres (Emajõe, tüdrukud, nii eesti kui ka vene päritolu õpilased, tavaõppekava).

Nimetatud kool peaks toimima ühenduslülina õigus-, haridus- ja sotsiaaltoetuskandekeskuste vahel EKR õpilastega töötamise **ahelas**. Kooli õppekava sisaldab ka sotsiaalse toimetuleku oskuste arendamiseks tehtavat tööd, on tööõpetusliku suunilusega ja seotud õppetunnivälise praktilise tööga. Nimetatud ahela nn varasemad, areenilt kadunud lülid olid Puiatu erikool ning Vastseliina ja Orissaare sanatoorsed internaatkoolid ning nn Tootsi-klassid ehk (V)VII–IX **klassid kasvatusraskustega poistele**.

**Ahelasse** võivad kuuluda ka põhikooli EKR eriklassid. Mõned raskustega võitlevad perifeersed era- või munitsipaal-koolid on jaganud õpet ja kasvatanud sotsiaalses ja käitumisraskustes poisse (Torgu, Krabi, Tõstamaa/Pootsi). Ahela nn järgmiseks lüliks on paraku **kriminaalhooldusasutused ja (noorte)vangla**. Ahela **nõrk lül** on käitumise tugikava koostamine ja selle alusel pakutav käitumiskujundusteenus koolieelses ja nooremas koolieas õpilastele, mida valdavad ja pakuvad vaid mõned psühholoogid ja pedagoogid, eelistades seejuures ise abi järele pöörduvaid lapsi ja nende vanemaid.

Teisalt suunatakse õpilased nüüdsesse Maarjamaa Hariduskolleegiumi **kohtu määrusega sotsiaalhoolekande seaduses** § 130<sup>1</sup> – § 130<sup>5</sup> toodud alustel alaealiste komisjoni esildisel. Kuivõrd koolist loata lahkumine on käsitatav põgenemisena, on koolidel põhjendatult kinnise asutuse maine. Kooli tegevuse eesmärk on olla kasvatusliku rõhuasetusega põhikool, kus on loodud õpilasele eakohased ja individuaalsed võimalused haridustee jätkamiseks, tervise, heaolu ja turvalisuse toetamiseks ning resotsialiseerumiseks ühiskonda. Edasi, kooli ülesanne on toimida kompetentsikeskusena õpilastele, lapsevanematele, õpetajatele ja koos-

tööpartneritele, et toetada õppijate arengut isiksuse, töö- ja ühiskonnaelus vajalike teadmiste, oskuste ja hoiakute ning valmisolekute kujundamiseks, kasutades selleks koordineeritult nii haridus-, sotsiaal- kui ka tervishoiuvaldkonna meetmeid.

Nende eesmärkide saavutamiseks üritatakse aasta ringi töötavas režiimses erikoolis

- 1) luua tingimused koolikohustuse täitmiseks ja põhihariduse omandamiseks õpilaste hariduslike erivajaduste ja võimete kohaselt;
- 2) kujundada sobiv õpi- ja arengukeskkond;
- 3) luua keskkond, mis toetab õpilase arengut isiksuseks,
  - kes tuleb eluga toime võimalikult iseseisvalt,
  - oskab olukordi analüüsida ja teha valikuid, hankida ning kasutada informatsiooni,
  - mõistab töö vajalikkust ja oskab teha koostööd,
  - oskab hinnata oma edasiõppimise ning tööalaseid võimalusi ja leida rakendust vabal ajal;
- 4) koostada õppevahendeid ja -materjale;
- 5) luua tingimused õpilaste huviala- ja sporditegevuseks;
- 6) luua töötajatele tingimused oma erialaste ja pedagoogiliste teadmiste täiendamiseks ja rakendamiseks;
- 7) teha õppe- ja kasvatustegevuse korraldamisel koostööd sotsiaal- ja tervishoiutöötajatega, lapsevanematega ja teiste koolidega.

Režiimse erikooli kümmekond aastat kehtiv kodukord on varasemast pehmem, erineb tavapärastest reeglitest selgemate liikumispiirangute, teatud esemete hoiustamismõnede ja jälgimissüsteemi poolest. Mõistagi aitab Maarjamaa Kolleegium vene õppekeelega noortel lõimuda Eesti ühiskonda. Režiimses erikoolis lubatakse õpilased koju lapsevanema avalduse alusel, kodukülastusloast võib keelduda sanktsioonina korrarikkumiste puhul. Seaduse kohaselt on koolis eraldusruumid. Koolis töötavad õpetajad, sotsiaalpedagoogid, terapeutid ja kasvatajad.

Eesti režiimsele erikoolile võib mõnelgi asjatundlikul lugejal olla etteheiteid. Samas tuleks silmas pidada, et nendes koolides on tehtud palju, kuid seda eba- piisava riigipoolse tähelepanu ja ressurssidega. Teisisõnu, alles XXI sajandi esikümnen dist leiame märke nende koolide välja arendamisest täismõõtu sotsiaalse rehabiliteerimise asutusteks, kus kasvandikele tööpoolest on tagatud tingimused (võimalused)

- 1) lõpetada põhikool;
- 2) omandada mitmekülgseid elementaarseid tööoskusi ja -harjumusi;
- 3) õppida veetma vaba aega, sh tegeldes ekstreemspordialadega;
- 4) hoida tasakaalus distsipliininõuded ja usaldussuhted.

#### Idealis

- 1) toimivad režiimses erikoolis ühtlased nõudmised, mis pole konfliktis mitte-formaalsete suhetega;
- 2) otse ja ametkondi lõimides ollakse koostöös päeva-, turva- ja noorte-keskustega, kriminaalhoolduse, politsei, poisteklasside, sotsiaalpedagoogide, sotsiaaltöötajate ja psühholoogidega, jagades nendega eesmärgi ja rollimõistmist; toimitakse võrgustikusilmana;
- 3) kujundatakse mitmekülgseid suhtlemis- ja käitumisoskusi.

Seni kuni ühiskond püsib ebatäiuslikuna, tuleks muude meetmete kõrval anda parim ka selles, et ka režiimne erikool oleks alati ja eelkõige **inimnäoline uus võimalus**.

Lõpetuseks **Joel Sanga** (1983) luuletus nende laste elust, kellele õpilaskodu võib olla kodust väga oluliselt soodsam arengukeskkond.

Kõik ilm säeb ennast õhtule / ja meie teiste hulgas. / On ema läinud kuhugi / ja isa haiseb nurgas.

On lapsed ühe teki all / üksteise kaisus pelus. / Nad kuulavad ja mõtlevad, / kas isa on veel elus.

Ja olles hästi vagusi / nad äkki haistavad, / et lagi on täis pragusid / ja tähed pais-tavad.

Jah, tähed paistavad

# Eripedagoogi kutse-eetika

## (Maili Karindi)

Eripedagoogid on abistava elukutse esindajad. Nende töö seisneb professionaalse abi pakkumises inimestele, kes seda vajavad, ning eeldab oskust luua ja hoida abistamis- ja koostöösuhteid. **Kutsestandardi** järgi on eripedagoogi tegevuse eesmärk eakaaslastest eristuva õppija arengut toetada ja suunata, arvestades õppekava(de) nõuete ja võimalustega ning tehes koostööd vanemate, kolleegide ja teiste spetsialistidega. Seega võib spetsialist toeks olla kahel viisil: aidates leida lahendust mõnele olukorrale või soodustades ja suunates indiviidi arengut. Mõlemal juhul tekivad suhted, mille osapooled ei ole võrdsed, sest abistaja ja abivajaja, õpetaja ja õpilane, erialaspetsialist ja lapsevanem on oluliselt erinevas olukorras, ebavõrdsed oma teadmiste ja kogemuste poolest, erineval määral haavatavad. Abistavates suhetes, haavatavate ühiskonnagruppidega töötades võib spetsialist oma tegevuse või tegevusetusega oluliselt mõjutada inimeste heaolu – teha head, aga tekitada (tahtmatult) ka kahju. Seetõttu nõuavad kutsestandardid nii õpetajatelt kui ka eripedagoogidelt juhendumist kutse-eetikast, ühiskonna väärtuste ja normide järgimist, harjumust käituda igas olukorras heade tavade järgi. Samuti on tõsi, et abistavate elukutsete esindajate kutsetöö eetilisuus ja efektiivsus on omavahel tihedalt seotud.

Abistavas suhtes on spetsialist sellises positsioonis, et tal on võimalik langeda otsuseid teiste inimeste eest, anda neile nõu, isegi avaldada survet. Eri vajadustega inimesed ja nende lähedased võivad käsitleda eripedagoogi arvamust kui eksperdi arvamust ning tajuda seda lõpliku ja kohustuslikuna, sõندانamata väljendada oma soove, esitada küsimusi või jääda eriarvamusele. Sellest hoolimata on eripedagoogil kohustus seista oma õpilaste (klientide) huvide ja õiguste eest – isegi siis, kui õpilased (kliendid) ise oma õigusi ei tea või teostada ei suuda. Eripedagoog peab olema valmis seadma tööalastes suhetes oma õpilaste (klientide) huvid kõrgemale iseenda või tööandja huvidest ning oskama hoiduda isiklikest hoiakutest või probleemidest mõjutatud otsustest. Ta peab täpselt teadma, milleks temal spetsialistina on pädevust ja voli, ning aitama ka oma õpilastel (klientidel) ja nende lähedastel mõista, millised on nende õigused, kohustused ja valikuvõimalused.

Eripedagoogi töö saab olla tõhus vaid siis, kui ta suudab luua oma õpilaste (klientide) ja nende lähedastega vastastikusele lugupidamisele ja usaldusele



rajatud suhteid. Selleks tuleb siiralt väärtustada iga inimese ainukordsust ning austada igaühe enesemääramisõigust ja inimväärikust. Enesemääramisõigusena mõistetakse iga inimese õigust teha ise oma elu puudutavaid otsuseid ja vastutada oma valikute eest, mis annab võimaluse tunda end väärika ja väärtuslikuna ning loob eeldused vabaks eneseteostuseks. Selleks et teha õigeid valikuid, vajavad inimesed tuge ja teavet, võimalust esitada küsimusi ning saada oma küsimustele ammendavad vastused. Eripedagoogi eetiliseks kohustuseks on anda igale inimesele teavet ja selgitusi ausalt ja arusaadalt, arvestades inimese võimet ja valmisolekut infot töödelda. Erivajadusega laste ja täiskasvanute seas on kahtlemata neid, kes ei soovi või ei suuda osaleda oma elu mõjutavate otsuste tegemises, ent palju rohkem on tõenäoliselt neid, kellele ei ole antud või loodud selleks võimalusi. Täites informeerimiskohustust ühtviisi kõigi oma õpilaste (klientide) ja nende lähedaste suhtes, aidates neil seada ja saavutada oma eesmärgid ning võtta vastutust oma heaolu ja arengu eest, väljendab eripedagoog usaldust ja austust. See on alati oluline – mõnikord parim ja mõnikord ainus, mida üks inimene teise heaks teha saab.

Suhetes lastega tuleb meeles pidada, et lapsed ja täiskasvanud ei ole võrdsed suhtlus- ja koostööpartnerid. Lapsed vajavad oma füüsilise ja vaimse ebaküpsuse tõttu erilist kaitset ning nende põhiliste vajaduste rahuldamine, nagu ka põhiõiguste teostamine on sageli võimalik vaid täiskasvanute abiga. Seetõttu on vanematel (hooldajatel) õigus ja kohustus oma lapse eest hoolitseda ning tema eest otsuseid langetada. Tulenevalt [ÜRO lapse õiguste konventsioonist](#) (artiklist 12) ja [lastekaitseseadusest](#) (§ 5, 21) tuleb siiski austada lapse osalusõigust: iga lapse õigust avaldada arvamust teda puudutavates küsimustes ning olla alati ära kuulatud ja õigesti mõistetud. Ehkki lapsed ei ole paljudes küsimuses suutelised täiskasvanutega võrdselt kaasa mõtlema, aitab lapse seisukoha teadmine loodetavasti välistada valed valikud. Ent seegi, kuivõrd saavad lapsed kaasa rääkida oma elu puudutavate otsuste tegemises, sõltub nii laste vanemate kui ka kõigi lastega tegelevate täiskasvanute kohusetundest ja heast tahtest. Last aruteludesse ja otsustamisse kaasates, talle infot ja sõnaõigust andes tuleb loomulikult lähtuda lapse arengutasemest ja heaolust, sest kahju võib teha ka liiga keeruline info või liiga suur vastutuse koorem. Samas on selge, et kellegi arengut ei saa toetada tema huve ja õigusi eirates, tema arvamust küsimata, ära kuulamata või arvestamata.

Ehkki me ei ole harjunud sel viisil mõtlema, on abistamine sageli sekkumine abivajaja eraellu, mis on lubatav vaid siis, kui see ei riiva kellegi väärikust ega õigusi. Põhiseaduse § 26 sätestab igaühe õiguse perekonna- ja eraelu puutumatusele. Õigus vabalt otsustada, kellele enda kohta infot anda ja kellele mitte,

on osa enesemääramisõigusest. Abi vajades on inimene aga olukorras, kus ta peab suutma usaldada spetsialisti, kelle usaldamiseks tal veel alust ei ole – jagama oma muret ja lubama sekkumist oma ellu, sest muidu jääks ta abita. Samas loob abivajaja usaldus võimaluse abistamiseks. Et usaldust õigustada ja hoida, tuleb usaldusväärselt käituda, olla hooliv ja taktitundeline, tunnetades oma vastutust nii iga inimese (õpilase, lapsevanema, kliendi, kolleegi) kui ka oma kutseala ees. Kõigil abistavate elukutsete esindajatel on kohustus hoida saladuses isiklikku laadi informatsiooni, mida nad kas tööalaselt või tööväliselt on kellegi kohta saanud. Vaikimiskohustus on ka õpetajatel ja eripedagoogidel, kes paratamatult saavad oma õpilaste kohta väga mitmesugust infot. Mitte ainult õpilaste ja nende vane-  
matega vesteldes, vaid ka laste kirjatöid lugedes või nende omavahelisi vestlusi juhuslikult pealt kuuldes võib õpetaja teha järeldusi nii oma õpilaste kui ka nende lähedaste tõekspidamise, tervises seisundi, majandusliku olukorra ja muude era-  
elu aspektide kohta. Sõltumata sellest, kuidas teave on õpetajani jõudnud, peab õpetaja tagama talle usaldatud või teatavaks saanud isikuandmete konfidentsiaalsuse. Samas ei ole konfidentsiaalsusnõue absoluutne ning eelkõige neil juhtudel, kui on põhjust karta, et inimene võib olla ohtlik iseendale või teistele või et ohus on lapse heaolu, tuleb sellest viivitamata teavitada isikuid, kes on pädevad sekkuma (vt [lastekaitse seadus](#) § 26, 27, 30, 31; õiguskantsleri juhend „[Abivajavast lapsest teatamine ja andmekaitse](#)“).

Õigus haridusele on üks inimõigustest. Sellega seonduvad riigi toetuskohustused, et tagada hariduse kättesaadavus igaühele, ning kooliealiste laste koolikohustus (Eesti Vabariigi põhiseadus § 37, ÜRO inimõiguste ülddeklaratsiooni artikkel 26, lapse õiguste konventsiooni artiklid 28 ja 29). Hariduse mõte üksikisiku jaoks seisneb alati enamas kui pelgalt kohustuse täitmisel või õppekava läbimises ning see seob ja kohustab ka õpetajaid. Õpetajate maailmaorganisatsiooni Education Internationali [kutse-eetika deklaratsioon](#) seab õpetajate ning haridustöötajate tegevuse eesmärgiks aidata iga õppijat jõuda oma potentsiaali maksimumini ja edendada haridust, mis aitaks inimesel elada täisväärtuslikku elu ning anda oma panus ühiskonna heaollu. Eelnevat täpsustades – õigus haridusele tähendab õppija õigust saada asjatundlikku toetust, et vastavalt võimetele arenda, oma elu mõtestada, oma huvidest ja vajadustest lähtudes isiklikku õpiteed kujundada ning ennast nii isiksuse kui ka ühiskonna liikmena nii olevikus kui ka tulevikus teostada (vt [Eesti elukestva õppe strateegia 2020](#) ja [haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035](#)). Seega peab igaüks, kes valib õpetaja (eripedagoogi) kutse, mõistma sellega kaasneva vastutuse ulatust. Kuna tänapäeval käivad lapsed päev-päevalt ja aasta-aastalt koolis (paljud ka lasteaias), mõjutavad õpetajad

arengu- ja õpikeskkondi luues (kohandades) oma õpilaste heaolu järjepidevalt ja pikka aega. Õpetaja on õpilase arengu ja õppimise toetaja, aga ka õppija väärtuste, isiksuse ja tuleviku kujundaja – eeskuju oma tugevuste ja puudustega, seda enesele teadvustades või teadvustamata.

Nagu paljude professioonide esindajatel Eestis, tuleb ka eripedagoogidel silmas pidada, et väikeses riigis on kerge sattuda eksperdi rolli. Samas võib väikeriigis olla raske või isegi võimatu saada erapooletut hinnangut mõne eksperdina tajutud asjatundja pädevuse või tegevuse kohta, kui seda vaja peaks olema, sest ühe eriala esindajad on kõik mingil moel omavahel seotud, olles üksteise õpetajad, õpilased, kolleegid ja sõbrad ning kuuludes ühte ja samasse teadlaskogukonda. Oma heade tuttavate või kolleegide professionaalset tegevust objektiivselt ja kriitiliselt hinnata ei luba aga huvide konfliktid, mis sellistes olukordades paratamatult tekivad. Teiste erialade esindajad ei tunne end enamasti pädevana, et reageerida, isegi kui on põhjust tõsiselt kahelda mõne spetsialisti professionaalsuses. Sellistel tingimustel võib väärarusaamade või -praktikate levimine olla täiesti võimalik, ilma et leiduks kedagi, kellel oleks pädevust või võimalust seda peatada. Sellises kontekstis saavad eriti oluliseks veel kaks eetilist põhimõtet – eripedagoog peab olema valmis isiklikult vastutama oma professionaalse tegevuse tulemuste ja tagajärgede eest ning asjatundlikult sekkuma, kui on vaja peatada mõne kolleegi ebaseaduslik või ebaprofessionaalne tegevus. On selge, et spetsialist saab oma töö tulemuste eest täiel määral vastutada vaid juhul, kui ta praktiseerib ainult oma pädevuse piires, oma kutseala arenguid teades ning tänapäevaseid ja teaduspõhiseid meetodeid kasutades. Sekkumine oma kolleegi tegevusse eeldab samuti esmalt iseenda pädevuse hindamist ning seejärel oskust ja tahet lahendada eetiliselt keerulisi olukordi riivamata kellegi õigusi.

Inimestel on abistavate elukutsete esindajate suhtes põhjendatult kõrged ootused: neilt oodatakse hoolimist, pühendumist, mõistmist, moraalset tundlikkust ning toeks ja eeskujuks olemist enam kui teiste elukutsete esindajatelt. Endale või teistele nõudmisi esitades ei tohi aga unustada, et me kõik oleme eelkõige inimesed, oma inimlike vajaduste, piiratud võimete ja ühesuguste õigustega. Seetõttu on abistavate elukutsete esindajatel oluline toimida eetiliselt nii enda kui ka teiste suhtes: väärtustades ka iseenda ainukordsust, hoides oma elujõudu, tehes teoks oma ideid ja unistusi. Ei ole mõeldav, et teisiti saaks aitamise väärikas eneseteostus või abistajast väärikas eeskuju.

Kui lihtsalt öelda, on kutse-eetika eesmärgiks anda juhiseid, kuidas järgida oma töös eetikapõhimõtteid – et teha head ja hoiduda kahju tekitamast. Eetilised põhimõtted on olemuselt üldised, sätestades professiooni esindajate vastutuse

ja kohustused üksikindiviidi, elukutse ja ühiskonna ees. Eetikakoodeksites esitatakse need konkreetsemalt, mõnikord koos näidete ja selgitustega, lähtudes professionist ja kultuurist (vt nt [Ethical Principles and Professional Practice Standards for Special Educators](#) või Eesti Logopeedide Ühingu [eetikakoodeks](#)). Ent ei eetikakoodeksi olemasolu ega eetikaprintsiipide tundmine, ka mitte inimese amet, positsioon ega hea tahe ei taga alati õiget käitumist eetilisel keerulises olukorras. Eetikakoodeksid ja -printsiibid näitavad vaid suunda ja pakuvad tuge, mitte konkreetseid lahendusi. Eetiliseks käitumiseks on tarvis peale teadmise, kuidas oleks õige käituda, oskust märgata ja analüüsida eetilisel keerulisi olukordi ja nende lahendamise võimalusi, tahet teha eetilisel õigeid otsuseid ning lõpuks julgust ka nende järgi toimida.

Kokkuvõtlikult kätkeb eripedagoogi kutse-eetika endas järgmisi kohustusi:

- austada kõikide inimeste inimväärikust ja inimõigusi;
- vastutada iga õpilase (kliendi) heaolu ja oma töö tagajärgede eest;
- püüda aidata igal õpilasel (kliendil) saavutada kõrgeim võimalik hariduse ja elukvaliteedi tase, teha selleks koostööd tema lähedastega;
- seada tööalastes suhetes õpilase (kliendi) huvid kõrgemale isiklikest ja tööandja huvidest;
- järgida kutsetöös teaduslikke meetodeid ja printsiipe, praktiseerida oma pädevuse piires ja oma võimete kohaselt, arendada järjekindlalt oma erialaseid teadmisi ja kutseoskusi;
- olla aus, anda alati objektiivset teavet oma hariduse, pädevuse ja töökogemuste kohta;
- teha koostööd oma kolleegide ja teiste erialade esindajatega, aidata eripedagoogika üliõpilastel ja tööd alustavatel eripedagoogidel saavutada tööks vajalikku kompetentsust;
- hoiduda tegevustest, mis võivad teha kahju õpilasele (kliendile) või erialale, püüda takistada oma kolleegide ebaprofessionaalset tegevust;
- soodustada kaasava hariduse põhimõtete rakendamist ning erivajadustega õppijate tähenduslikku kaasamist;
- mõtestada eriala esindajana oma rolli ühiskonnas, anda oma panus kaasavate kogukondade ja kaasava ühiskonna kujundamisse.

# Eripedagoogika ajaloost Eestis

Eesti eripedagoogika ajaloos võib Ene Veskivälja (hiljem Ene Mägi; vt Kõrgesaar ja Veskiväli 1987) teesi edasi arendades eristada käsikäes üldise riiklusega tinglikult nelja perioodi esimestest sammudest kuni tänapäevase ulatusliku hajutatud lõimitud eriõpetuse ja -kasvatuse süsteemini. Jaotuse alus on Eesti ühiskondlik ja majanduslik areng, mis kombineeris Rootsi kuningriigi valgustuslikuma pärandi Balti erikorra, luteri kiriku ja Vene impeeriumi sisepingete ja üldise korraldusega aastatel 1690–1917, iseseisvumise järel aga kõlas kaasa demokraatia, humanismi, stagnatsiooni, majandusseisu ja heaolu tõusude, mõõnade ning tagasilöökidega, II maailmasõja aeg ja poolsajand anneksiooniaastaid kaasa arvatud. Huvitav, kuid nii teiste autorite seas kui ka selles ülevaates alakäsitletud teema on pisiriigi idee-maailma mõjutused: kuivõrd laenatakse otse maailmakultuuri mõjukestest (nt Pariis ja Berliin, hilisemal ajal USA), kuivõrd naabermaade vahendusel (Soome, Rootsi, Venemaa, Läti).

## Esimesed sammud

---

Esimene märk puudega laste õppest Eestis pärineb XVIII sajandi algaastaist. Et samamoodi nagu Lääne-Euroopas õpetati siin kurte, sellest annab tunnistust **pühendus** Pärnus 1699–1709 tegutsenud Academia Gustaviana Carolina professori Jacob Wilde (1679–1755) sulest hollandi surdopedagoogi ja arsti Conrad Ammani raamatus „*Surdus loquens...*“ (esmaväljaanne 1692). Wilde märgib, et nimetatud raamatust on talle kurtummade õpetamisel palju abi olnud ja ta annab selle töö üle Heinrich Nedderhow’le. Wilde lahkus Pärnust 1709. aastal, samal aastal suri Nedderhow, Pärnu pastor ja kooliinspektor.

Haridusskeene taaselu XIX sajandil, kui muuhulgas koguti huvitav statistiline materjal. Aastatel 1840, 1897, 1899 ja 1902 toimusid vaimuhaigete, sealhulgas vaimselt alaarenenute, epileptikute, alkohoolikute loendused; aastatel 1887 ja 1897 loendati pimedaid ja kurte. Tulemused kajastasid suurt hulka puuetega isikuid, kes ei saanud meditsiini- ja (või) sotsiaalabi. Tunnetati tervishoiu-, kooli- ja hoolduskorralduse vastuolu kiirelt areneva ühiskonna vajaduste ning

linnastuva, aina harituma rahva püüdlustega. Lääne-Euroopa eeskujul asutasid siinsed arstid ja vaimulikud heategevusorganisatsioone mõnda liiki puudega inimeste toetamiseks. Organisatsioone juhtisid mõjukad ja jõukad isikud, nt Vene tsaariperekonna liikmed. Tartu ülikooli kõrgelt arenenud arstiteadus ulatus eripedagoogikani esimese silmakliinikuga, mille avas Nikolai Pirogov aastal 1836. Eripedagoogika seisukohalt tähtsad kateedrid avati sajandi teisel poolel: oftalmoloogia 1871. aastal, psühhiaatria 1880. aastal ja otorinolarüngoloogia aastal 1893. Meditsiinalastes uurimustes nenditi alamrahva viletsast elujärgest tingitud haiguste levi, arstiabi puudusest tulenevat kõrget suremust ning invaliidisust. Puute hindamiseks puudusid esialgu nii ühtsed kriteeriumid kui ka terminoloogia, mistõttu loendustulemused ei ole alati võrreldavad.

Hoolekandeaasutusi rajati olenevalt asutajate majanduslikest võimalustest, huvidest ning tõekspidamistest. Vanemaid hooldusseltsi oli Riia Pimedate Hoolekande Seltsi Pärnu osakond (asutatud 1878. aastal), mis organiseeris korjandusi Eesti pimedate heaks ning suunas üksikuid pimedaid Riia ja Miitavi koolidesse. Riias asusid ka Liivimaa Kurtumade Harimise Seltsi (asutatud 1879. aastal) ja Liivimaa Langetõbiste ja Idiootide Hoolekande Seltsi (asutatud 1893. aastal) keskkused. Nimetatud organisatsioonide haruseltside initsiatiivil asutati ajavahemikul 1866–1919 (alates Eesti esimese erikooli avamisest) kokku seitse asutust arengupuuetega laste õpetamiseks, kasvatamiseks ja hoolduseks. Need olid neli kooli kurtidele, üks pimedatele ja kaks asutust vaimselt alaarenenud lastele. Neist seitsmest kaks, Vändra kurtide kool ja Pärnu-Jaagupi asutus, kestsid kauem kui pool sajandit. Keskvalitsus ja kubermanguvõimud neisse üritustesse ei panustanud. Õppevaraloomes või tõlge ja pedagoogide koolitus toimus asutuste ja organisatsioonide raames, eeskätt Saksamaal.

Aastatel 1845–1919 tegutsemist alustanud või (ja) lõpetanud erilasteasutused:

- 1845–1914 Vihterpalu kurikalduvustega tütarlaste asutus (Gustav von Knorring),
- 1893–1932 Püha kurtide kool (Gottwald Grohmann, Mihkel Rahnel),
- 1866–1925 Vändra kurtide kool (Ernst Sokolovski, Johannes Eglon),
- 1897–1916 Põlva kurtide kool (Karl Kuusik),
- 1883–1914 Tallinna pimedate asutus (Jenny von Wistinghausen, alates aastast 1900 Elisabeth von Kaver; vt Kals 1999: 25–33),
- 1897–1914 Marienhofi varjupaik (Osvold von Ungern-Sternberg),
- 1901–1950 Pärnu-Jaagupi nõdrameelsete laste asutus (Voldemar Schultz, alates aastast 1913 Hugo Valma),
- 1902–1923 Tõrvala (Smolka) kurtide kool (vt Õun 2018: 274–276).

Aasta 1914 tähistab mitmete nimetatud asutuste I maailmasõja aegse hääbumise algust. Tervikuna on selle perioodi areng võrreldav nii Peterburi kui ka Moskvaga, mahajäämus Soomest püsis kahe aastakümne piires, välja arvatud pastor Wilde surdopedagoogika, mis ennetas Soomet umbes poole sajandiga (Kõrgesaar 1988; Kõrgesaar & Kuorelahti 2002).

## 1919–1940

---

Vabadussõja järel oli oluline tagada kodutute laste hoolekanne. Paljudes võõrandatud mõisate häärberites avati lastekodusid. Ühtlasi pälvis nii arstide, õpetajate kui ka ühiskonnategelaste tähelepanu laste nn defektiivsus. 7. mail 1920 võeti Eestis vastu avalike algkoolide seadus, mis kinnistas maksuta, usuõpetuseta kohustusliku kuueklassilise ühtluskooli. Sama aasta septembris lükati kuueklassilise kohustusliku hariduse andmine aga edasi 1930. aastasse ja loeti **kohustuslikuks neli algkooliklassi**. Samas ei astunud nt 1922. aastal algkooli 2004 last, neist puuete tõttu 178 e 8,9%. Avalike algkoolide seaduse järgi asutati 1920. aastail neli (eri) õppeasutust õpiraskustega õpilastele.

Alates 1921. aastast on kättesaadavad rahvastikustatistika andmed elanikkonnale, sh laste kohta. 1920. aasta üleriiklikul hoolekandenõupidamisel nenditi üksmeelselt suurt vajadust pimedate, vigaste, nõdramõistuslike ning vaimuhaigete riikliku hoolekande järele. Hoolekandeseadus võeti vastu aastal 1925. Seadust ei suudetud täies mahus jõustada, piiratud võimalusi süvendas aastal 1929 alanud üleilmne majanduskriis. Jõudsalt edenes ühiskondlik liikumine erahoolekande ellu kutsumiseks, mille algatajad olid arstid, haritlased ning naisliikumise tegelased. Riigi ja hoolekandeliikumise koostöö tulemusena korraldati kurtide ja pimedate laste õpet, raskesti vaimselt alaarenenute hoolekanne seevastu delegeeriti 1929. aastal Evangeeliumi Luteriusu Kiriku Sisemisjoni Seltsile.

Kõrvuti koolikohustusseadusest tulenevate (edu)sammudega kahjustas XX sajandi esimetel kümnenditel puude ja (või) erivajadustega laste õpet ja kasvatust Lääne-Euroopa, Soome, USA ja Jaapani eeskujul tugevnenud nn **tõutervishoiuliikumine**. Selle liikumise peamine eesmärk oli suunata sündimust nii nn positiivse eugeenikana kui ka (hiljem) konkreetsete negatiivse eugeenika meetmetega (steriliseerimine). Tõsi, hellenite ajastu infantsiidi ei propageeritud (vt Aristoteles 2015: 223, laiemalt VII peatükk). Propageeriti nn täisväärtuslike, laideti nn alaväärtuslike isikute sündi. Leiti, et oma omaduste tõttu juhtivatele kohtadele ja rahva eestvedajateks saanud isikute vähenemine sigivus on saatusliku tähtsusega

eesti rahva tulevikule. Oldi arvamusel, et hoolekanne on eksiteel, kui on oma ülesandeks teinud kasvatada riigi kulul kahtlastest vanematest sündinud lapsi. Aastaid väldanud nn rassihügieeni propaganda kulmineerus 1935. aastal vastu võetud steriliseerimisseadusega. Liiasi kahjustas 1934. aasta koolireform demokraatliku ühtluskooli aluseid. 1930. aastate algupoolel suleti Udriku koolkodu ning Püha kurtide kool. Intellektipuuete ja (või) õpiraskuste pedagoogika juhtisik Hugo Valma loobus praktilisest paranduskasvatusest.

Sundsteriliseerimisstatistikat (Luup nr 40, 29.09.1997, lk. 40, vt ka „History of Eugenics“ (1999) ning [Jaapani kohta](#)):

- Taani 1929–1960: 11 000 juhtu;
- Soome 1935–1970: 4000;
- Norra 1934–1960: 7000;
- Rootsi 1935–1960: 17,5 tuhat;
- Saksamaa 1934–1945: 360 000, sh ca 6000 puuetega last;
- Jaapan 1948–1996: 25 000;
- USA 1907–1940: 40 000;
- Läti 1934–1940: 60, edasi teadmata;
- Eesti 1936–1940: 41, edasi teadmata.

1920. aastate pedagoogikast ja meditsiinist pärineb edumeelseid uurimusi ning praktilisi ettepanekuid. Selleks ajaks kujunesid välja koolkonnad neuropatoloogias eesotsas prof Ludvig Puusepaga, oftalmoloogias (prof Ernst Blessig ja Jaan Uudelt) ja otorinolarüngoloogias (prof Ernst Saareste). 1919. aastal esitas Puusepp esimest korda Eestis vaimselt alaarenenud laste kolmeastmelise klassifikatsiooni (mahajäänud defektiivsed, defektiivsed mahajäänud, idioodid), mis jäi ellu rakendamata. Puusepa huvi logopeedia vastu kajastus tema õpilase, hilisema ENSV tervishoiu rahvakomissari/ministri Viktor Hioni praktilises töös.

Blessigi ja Uudelti otsesel initsiatiivil asutati Tartus selts Pimedate Abi, pimedate eksternaat ja internaat, osutati abi vaegnägijatele, uuriti pimesuse põhjuseid ning avalikustati tulemusi. Blessig vaidlustas ettepaneku allutada steriliseerimisele ka pimedad, kuivõrd pärilikkuse roll jääb väikeseks. Enamgi, pimedatele võideti 1929. aastal valimisõigus.

Vändra kurtide kooli võttis haridusministeerium oma alluvusse aastal 1919 ja Ehvata selts andis kooli riigile üle 1. jaanuarist 1920. Väikeseks jäänud hoone-test koliti välja, direktor Volmer Univer valis pakutud neljast mõisasüdamest kesksema asukohaga ruumika Porkuni, kuhu koliti aastal 1924. Kas aastal 1922 või



1923 lõpetati Narva jõe paremkaldal Tõrvalas (vn *Smolka*) tegutsenud venekeelse kurtide kooli töö, kuivõrd selle kasvandike kodu jäi Venemaa aladele. 1930. aastatel tõstasid kõrvaarstid kuulmislangusega laste õpetamise küsimuse. Aluseks oli 1366 Tartu õpilase kuulmistalitluse uurimine aastatel 1922–1924. 11%-l lastest ilmnis nõrk kuulmine. Saareste arvates vajas umbes 200 last erikooli, ühtlasi esitas Saareste soovitatava õppekava ning töötas välja eestikeelsed kõnetestid kuulmisvõime proovimiseks. Nimetatud testidel oli prof Viktor Särgava ümbertöötluses praktiline tähtsus veel 1980. aastail. Etteruttavalt märgitagu, et lisaks 1925. aastal Porkunisse kolinud Vändrale avatigi 1941. aastal Tartus teine vaegkuuljate kool.

Algkoolikohustuse jõustamisel ilmnis paljude õpilaste edutus. Leiti, et mitteedasijõudvad õpilased ei ole enamasti kehalt ja vaimult terved. Pedagoogilises ajakirjanduses avaldati artikleid laste psühholoogilisest uurimisest (August Kuks, Richard Lattik, Hugo Valma, Meinart Meiusi, Leida Kalling-Kant), andekaist ja andetuist lastest (Robert Taba, Carl Prima jt) ja hariduslike erivajadustega isikute hoolekandest (August Meikop, [Hugo Valma](#), Ernst Blessig jt). Läbi uurimata on lünklikud andmed selle kohta, mil määral ja (või) kuidas kasutati tollal kohandatud psühhomeetrilisi mõõtvahendeid (Valma „Isikuraamat“; Binet’ testi käsitlevad magistritööd Meinhard Meiusilt ja Leida Helene Kalling-Kantilt) madala õpiedukusega või püsivate käitumisprobleemidega laste õpikohta puudutavate otsuste langetamisel.

Aastatel 1920–1940 tegutsemist alustanud või (ja) lõpetanud erilasteasutused:

1922–1929 Udriku nõrgamõistuslike laste koolkodu (Hugo Valma);

1922 – tänapäevani Tallinna abikool (Juhan Luiga, Alice Norak, alates 2011. aastast Tondi Põhikool);

1924 – (vaheaegadega) tänapäevani Pärnu abikool, alates aastast 1987 Pärnu Kuninga Tänav põhikool (osaliselt);

1925 – (vaheaegadega) tänapäevani Tartu abikool (Johannes Kuusik), alates 1991. aastast Tartu Kroonuaia Kool;

1929–1940 (?) Tartu abikool raskestikasvatatavatele lastele;

1932–1940 (?) Tallinna VI algkool raskestikasvatatavatele lastele;

1938 – tänapäevani Konstantin Pätsi Vabaõhukool (Juhan Kull; vahepeal Kose-Lükati Sanatoorne Kool, kooli funktsioon muutus aastal 2014);

1926–2004 Hargla-Taheva vigaste laste kodu, hilisem tuberkuloosihaigete laste sanatoorium.

Niisiis tegutses linnades EKR kallakuga koole (Rakaselg 2009; Eksta jt 2012: 136). Raskemate EKR juhtude tarbeks toimis kolm asutust EKR-ga noortele: tsaariajast päritud vangla Harkus, kolooniad Koloveres (1924–1963) ja Saksis, sealhulgas kõige pikema ja kirjuma ajalooga on neist kunagise Saksi mõisa peahoone, milles tegutses lastekodu aastail 1920–1927 ja 1945–1974 ning (eri)internaatkool 1927–1940 ja 1974–1984. Osaliselt seostub nende asutuste rajamine koolikohustuse pikendamisega 16. eluaastani aastal 1931. Vastava algkooliseaduse § 11 lõi aluse HEV (lahus)õppeks eraldi koolides, õppekohtade puududes võis tavakooli sobimatuid lapsi koolikohustusest vabastada (Eksta jt 2012: 136). Seni on välja selgitamata nende asutuste toimimise üksikasjad, samuti kui Vihterpalu asutuse ajalugu.

Nn paranduskasvatuse eestvedaja **Hugo Valma** sai õpi- ja käitumisraskustega laste õpetamiseks ja kasvatamiseks esialgse ettevalmistuse Tallinna 1907. aastal asutatud Johannese Seltsis, mille järel ta stažeeris mitmel pool Euroopas. 1921. aastal avaldas Valma brošüüri „Mõnda nõdramõistuslike eest hoolekandest ja nende kasvatuses“, milles propageeritakse koolikohustuse laiendamist nendele nõdramõistuslikele lastele, kes on abikooli jaoks liiga nõrgad. Veel nõrgematele soovitas ta avada sihikindla kasvatuses ja järjekindla majakorraga varjupaiku. 1926. aastal avaldas Valma Udriku koolkodu praktika põhjal teose „Nõdramõistuslike laste kasvatusasutuse ja asutuskooli tegevuse ehk paranduskasvatustöö põhijooned“. Selles nõuti eesmärgistada kasvatust, seostada töö õppega, kasvatada kõlblust ja arendada kõnet. Pärast Udriku Nõdramõistuslike Kodu likvideerimist 1929. aastal jätkas Valma tegevust Sisemisjoni Seltsi paranduskasvatuse nõuniku ja inspektorina. Peale „Naini“ hooldas Sisemisjoni Selts veel Koloveres, Vihterpalu ja Saksi asutusi. Enne Sisemisjoni Seltsi ametniku kohalt lahkumist 1936. aastal jõudis Valma algatada Kosejõe koolkodu asutamise tütarlaste varjupaigana. Hiljem, 1943. aastal vajati seal uuesti Valma teadmisi ja praktikat, et välja arendada Kosejõe kooli eelkäijat, Kosejõe koolkodu vaimselt alaarenenud lastele.

Sel perioodil arendati koolitööd, enamasti lausa kool-koolilt nii metoodikat, õppekava, õppevara, kutseõpet kui ka personali. **Põhjanaanabriga** olime sarnased, kui välja arvata poolesajandi-mahajäämus kerges õpiraskuses ja logopeedias (Kõrgesaar ja Kuorelahti 2002).

## (1940) 1945–1987

Nõukogude võimu tulles **riigistati** aastal 1940 Eestis nii haridus kui ka tervishoid ja hoolekanne ning kehtestati N. Liidu õppekavad. Paljude tühistatud õigusaktide seas oli ka steriliseerimisseadus. Kogutud andmetest erilasteasutuste kasvandike kohta selgus, et õpetust ja kasvatust sai kokku 450 last. Lisaks leiti vajalik olevat avada nõrga tervisega lastele nn preventooriumeid. ENSV Hariduse Rahva-komissari otsusega 23. aprillist 1941 lubati avada Tartu Kurttummadekool.

II maailmasõja ajal, enamasti Saksa okupatsiooni aastail 1941–1944, jäi õpetöösse lünki nii tava- kui ka erikoolides, seda iseäranis viimasel sõja-aastal. Rinde lähenedes paigutati koolidesse väeosi ja nende staape, haavatuid jagus pidevalt. Sõja lõppedes olid säilinud Porkuni kurtide kool, 1943. aastal avatud Kosejõe koolkodu, Tartu pimedate ja kurtide laste koolid ning Tallinna abikool.

Sõjajärgsete aastate esmaülesanne oli orvuks jäänud laste hoolekanne lastekodudes. 1949. aastal kehtestati seitsmeaastane koolikohustus, millele hakkas aastaid lisanduma umbes kümneaastase sammuga. 1948. aastal sätestati puuetega laste määratlemise õiguslikud alused, sh nende arvele võtmise kord. Kohalikud sotsiaalametid üle Eesti tuvastasid 420 puute ja (või) hariduslike erivajadustega last (välja arvatud kurdid ja pimedad), neist vaimselt alaarenenuid 298 ja kehapuuetega 122. Kuni kümneaastaseid oli nende seas 162, 10–16-aastaseid 258. 1951. aastal õppis pimedate, kurtide ja vaimselt alaarenenud laste kodudes-koolides kokku 342 last. Internaadiga abikoolide avamisega maal jätkatakse teatud paradoksaalsel kombel XIX sajandist alanud püüdu hoida haavatavad lapsed eemal kõlblusetust linnast, õpetades ühtlasi lihtsaid (maa)töid.

Peale sõda nenditakse püsiva probleemina massilist edasijõudmatust. Näiteks lõpetas 1946. aastal klassikursuse 79,1% õpilastest. Vahetult peale sõda aitas edutusele kaasa ülekasvanute suur hulk ning haigete ja puuetega laste eemalejäämine koolist. 1958/59. õppeaastal ei käinud Tallinnas koolis 37 last, 33 neist polnud kunagi õppinud, Tartus vastavalt 51 ja 22, Harju rajoonis 105 ja 19, Paide rajoonis 51 ja 20. Koolist eemale jäänute hulgas oli kurtummi (loe: õpetamata kurte) 30, pimeid 3 ja vaimselt alaarenenuid 106.

Üleminek kaheksa-aastasele koolikohustusele aastal 1958 süvendas vajadust tagada õpiraskustega lastele **jõukohane õpe**. Ühtlasi vähenes sõjaaja kauge- nedes vajadus lastekodude järele. Lastekodusid kujundati ümber eri- ja sanatoorseteks (internaat)koolideks alates Raikkülast (Palivere, Saadjärve, Meeri, Haapsalu, Keila-Joa jt). Avati venekeelne Tapa erikool EKR-ga poistele. Põhikooli õppeaega pikendati vaegnägijate koolis ühe, vaegkuuljate koolis kahe aasta võrra.

Et võimaldada täiskasvanud vaegnägijatele ja -kuuljatele keskharidus, asutati 1964. aastal võrgustikupõhine Kaugõppe-Erikeskkool (suleti 1997). 1971. aastal kehtestati 11-aastane üldine keskharidus, mis pikenes 12-aastaseks, kui 1986. aastal alandati koolimineku iga aasta võrra (säte jäi kehtima neljaks aastaks).

Lisaks lahuskoolidele aitasid edutust ületada alates 1969. aastast avatud nn diagnostilised, tasandus- ja logopeediaklassid. 1975/76. õppeaastal töötas 19 tasandusklassi 324 õpilasega, 1985/86. õppeaastal viis tasanduskooli ja 23 tasandusklassi. Kooliks mitte valmis olevate seitsmeseks saanud laste diferentsitud õppe käigus loodeti täpsustada laste arengu väljavaateid, kuid selleks loodud diagnostiliste klasside eluiga jäi lühikeseks (Eksta jt 2012: 408–424, 520–521, 541–542, 685–689). Nimetatud kolmest säästev-eufemismimaigulisest õppevormist osutusid kõige elujõulisemaks **tasandusklassid**, mis kandsid hiljem adekvaatsemat nimetust kui klassid õpiraskustega õpilastele.

Tasandusklasside esialgne ideeline alus põhines 1970. aastate alguses Tatjana Vlassova ja Maria Pevzneri Moskvast lansseeritud ajutise **vaimse arengu peetuse** kontseptsioonil (vn *vremennaya zaderzhka psihicheskogo razvitiya*, vrd *Head-Start-alusideega*). Mõne aastaga selgus, et õigeaegne sekkumine algklassides „tasandab“ mitte üle veerandi normintellektiga tavaõppekava omandavatest õpilastest. Sestap loobuti rõhutamast nähtuse ajutisust ning püüti väiksema õpilaste arvu ja erimetoodikaga täita tavaõppekava nõuded põhikooli lõpuni.

Tasandusklassid ja -koolid tagasid osale õpiraskustega õpilastele jõukohase õppe, logopeediaklassid ja -koolid seevastu hääbusid 1988. aastaks; küllap vajas enamik sealseid õpilasi muudki kui kõneravi. Tegemist ei olnud lokaalse nähtusega, mitmel pool Nõukogude Liidus kasutati koolilogopeede ja nn logopeedilisi õppevorme õpiraskustega tegelemise mõnevõrra eufemistliku ehk „väliselt pehme“ viisina (Kõrgesaar 1987). Ühtlasi põhjustasid tasandusõppe eelistamist „logopeedilisele“ raskused alakõnega põimuva ajutise ja püsiva õpiraskuse peeneristamisel. Muidugi leevendasid 1980. aastatel nii logopeedilised kui ka tasanduskoolid ja -klassid koolipõhise sekkumise hilinemist („debiilsus algab viien-dast klassist“), mida kaude asus tollal survestama lähenev keskhariduskohustus. Tasandusõpet toestasid uuringute, emakeele ja matemaatika-metoodika-arendamisega PTUI metoodikud Mare Kärner ja Reet Ruga, ministeeriumist Helgi Pille, Aili Keres, Aare Talvistu ja Viivi Neare,

Tasemelõppe kriisiperioodidel märgatakse ikka ja jälle, et HEV (õpiraskus ja (või) EKR), need n-õ avalduvad käsikäes aineõppega, kuid mitte hiljem seitsmen-dast klassist. 1980. aastatel lõimis koolivalmiduse ja -küpsuse tuvastamine mõne-võrra tava- ja eripedagooge ning koolipsühholooge (Pille Häidkind 2007).

1980. aastail tegutses Eestis 35 abikooli (*resp.* seda tüüpi eriinternaatkooli ja abiklassidega tavakooli; Eksta jt 2012: 520–521). Liites neile kaks Tartu eriinternaatkooli, Porkuni EIK ja Haapsalu SIK, saame tolleaegseks HEV õppijate koguarvuks 7770 ehk 3,7% õpilaskonnast. **Tallinnas** tegutses 1984. aastal kuus erikooli: kaks eestikeelset, I internaatkool (praegune Tondi põhikool) ja III logopeediline kool (praegune Ristiku põhikool), neli venekeelset, II (Ed. Vilde teel) ja III eriinternaatkool (praegune Õismäe kool) ja I logopeediline ja Tallinna abikool.

Kuulmis- ja nägemispuudega lapsi aitasid välja selgitada 1945. aastal taastloodud kurtide ja 1952. aastast taaskäivitatud pimedate ühing. Nende ühingute juures tegutsenud ettevõtted ja klubid kujutasid endast subsideeritud kaitstud töökohti, tagades vastava puudega inimestele nii **tööhõive, elukoha, sisetuleku kui ka harrastusvõimalused**. 1984. aastal algatas vaegkuuljate integratsiooni komisjon (juhtisik dotsent Kaarel Kotsar, 1921–2007) koos Kurtide Ühinguga ametiühingute juures vaegkuuljate arvelevõtu, mõni aasta hiljem asuti vahendama humanitaarabi-kuuldeaparaate. Samast tüvest võrsus viipekeelealgatus (Regina Toom-Paabo, Valdeko Paavel), millega seostuvad nii Tallinna Heleni kooli asutamine (1994) kui ka viipekeeles tõlkide ettevalmistus Tartu ülikoolis alates 2006. aastast.

Aastatel 1947–1950 selgitati Viktor Särgava ja Eduard Laamanni juhtimisel ning kurtide ühingu toel välja kuulmislangusega lapsi. Sosinkõne kuulmispiiri alusel eristati nürmikuid, kellele kohandati senine Tartu kool, jättes Porkuni kurtidele. Ühtlasi kujundati Tartu Hiie koolis välja teine osakond raskete keele- ja kõnepuuete, eelkõige alaaliaga laste õppekohaks.

Kõik erikoolid toimisid tüübiomase riikliku (siis „üleliidulise“) **õppekava** (siis „programmi“) alusel, kasvatusraskustega õpilaste internaatkoolis kehtis teistest rangem kodukord, sh koolist lahkumise keeld, ja rakendati kartserit. Kasvatusraskuste koolidesse Puiatus, Tapal ja Kaagveres **suunas** õpilasi nn alaealiste asjade komisjon, Sindi erikutsekooli ja Viljandi noortevanglasse aga kohus. Teistesse erikoolidesse paigutas õpilasi nn meditsiinilis-pedagoogiline komisjon; suunamise esimene eeldus oli meditsiiniline diagnoos käsikäes pedagoogilise hinnanguga jõukohase õppevormi ja lapse õpivõimekuse kohta. Teine eeldus oli lapsevanema nõusolek, kolmas õpilaskoha olemasolu lähimas sobivate tingimustega ja õppekavaga koolis.

Lisaks teenis psühholoogide tehtav kooliküpsuse testimine 1980. aastatel omamoodi **sõeluuringu** rolli. Märgitagu, et testide koostamine, sagedamini tõlkimine ja kohandamine, harvemini koos standardiseerimisega ja enamasti ilma litsentsideta, (taas)algas 1960. aastatel: kasutusse võeti Raveni maatriksid,

mitmed eri- ja üldvõimekuse, joonistuse- ja isiksuse testid jne (Enn Koemets, Kalju Toim, Juhan Sõerd jt). Kooliküpsuskampaaniast hoogu saanud aktiivsus kippus aga üleminekuaastail soikuma. HEV (loe: õpiraskuste) diagnoosimisel kasutati teste niivõrd, kui need juhtusid psühhiaatriakliiniku psühholoogidel käepärast olema ja tundusid sobima (Erivajadustega ... 1999).

**Õppevara** väljaandmine ja tasemekontroll olid riigi käes. Õpikuid ja töövihikuid kas tõlgiti vene keelest või loodi kohapeal, kusjuures kohaliku arenduse rõhk oli eesti keele õpikutel ja töövihikutel. Haridusministeeriumi õppekirjanduse osakonnas kureeris erikoolide suunda Erika Timusk, kellel aitasid pidada koolide ja Tartu ülikooliga sidet Aili Keres ja Aare Talvistu. Originaalõppevahendeid ilmus 124, neist 83 abikooli, 16 vaegkuuljate ja 25 vaegnägijate erikooli jaoks. Oluline tähis oli abikooli aabits (1983) ja selle juurde kuuluv metoodiline juhend (1986), mille andsid välja Karl Karlep ja tema kaastöötajad (Eha Vihm, Ana Kontor, Helle Torim, Eve Markvart, Helma Täht, hiljem Kaja Plado ja Krista Sunts). Lisaks sellele töörühmale asusid õppekirjandust koostama õppekirjandust Tiiu Puik, hiljem Laine Vesker ja Viivi Kuus.

**Logopeedia** sai institutsioonina alguse surdologopeedia kabinettidega Tallinnas aastal 1951 ja Tartus aastal 1955 (Hilja Alev). Alates 1960. aastast avati logopeediakabinette („-punkte“) haridussüsteemis ja alates 1966. aastast lasteaedade logopeedilisi erirühmi. Niisiis muutus **sekkumine** neil aastatel **varajasemaks**. Esimene lasteaiarühm avati Porkuni koolis kurtidele lastele 1958. aastal, esimene logopeediline lasteaiarühm Ester Lepiku ja Viivi Neare eestvõttel 1966. aasta sügisel Tallinnas (Moskva heakskiit koos korraldusliku õigusakti ja rahaga tuli peale Viivi Neare Eesti eesrindlikku kogemust tutvustavat ettekannet Moskvast rahvusvahelisel varajase sekkumise konverentsil.) Esimene vaegkuuljate rühm avati Tartu nüüdses Hiie koolis 1969. aastal. Lasteaia erirühmades õppis 1980. aastal ca 2200, tavakooli-logopeediakabinettides sai abi umbes 2700 last ja noorukit.

**Annete arendamisele** olid Nõukogude perioodil suunatud aineolümpiaadid, spordi-, muusika-, balleti- ja kunstikoolid, ringitöö koolis ja väljaspool (kultuurimajad, pioneeride majad), muusikute konkursid ja spordivõistlused. Alates 1960. aastatest edendati nn süvaõppega koolides ja klassides üld-, matemaatika-, keele-, muusika-, kujutava kunsti ning spordiandekust. Nõukogude Liidus võeti annete kultiveerimist tõsiselt, niisama kui SDV-s ja Ungaris. Eestis kasutati nn kallakute võimalusi iseäranis innukalt: 206 siinsest keskkoolist oli kallakuga 102, Nõukogude Liidu keskmine oli 1% (Eksta jt 2012: 274). Loomulikuks peeti, et klassikalise tantsu-, klaveri- ja viiuliõppega alustatakse varakult.

**Raskete puuetega** lastega tegelesid sotsiaalhoolekandeesutused, 1949.–1953. aastal avati Imastu Vaimselt Defektiivsete Laste Kodu, Eivere Füüsiliselt Defektiivsete Laste Kodu ja Karula Laste-Invaliidide Kodu. Pärnu-Jaagupi asutus suleti kui ruumide ja personali poolest perspektiivitu. Aastate 1971 ja 1981 vahel lisandus neis asutustes sadakond kohta. Imastus õpetati keskmise õpiraskusega lastele elementaarseid oskusi. Kodukasvatust tollal ei soositud, levinud oli tungiv soovitus loobuda puudega sündinud lapsest. Tagantjärele on leitud märke liitpuudega laste põhjendamatust liigitamisest vaimupuudelisteks, niisama kui hoolimatust üle- ja alahoolduse segust ja tütarlaste steriliseerimisest. Neid nähtusi tunti arenenud maailmas 1990. aastail „Rumeenia lastekodu sündroomina“ (Muru, Rakke 2015).

Esimesed mõnikümmend **eripedagoogi** (toona „defektoloogi“, sh logopeedi) õppisid Moskvas ja tollases Leningradis 1960. aastail. Alates aastast **1968 õpiti Tartus**, eriala-vastuvõtu avamise võtmeisikuks **Ester Lepik** (1928–2002, hiljem üks Pahkla küla käivitajaid). 1980. aastate keskpaigaks oli eriala lõpetanud ligi 400, kelle hulgas oli peale pedagoogide ja kliiniliste logopeedide ministeeriumi-ametnikke, õppejõude ja koolijuhte. Haridusministeeriumis toimis ja nõustas minister Ferdinand Eisenit pädev ja aktiivne ametnikkond (Helgi Pille, Viivi Neare, Tiia Espe, Aili Keres, Aare Talvistu, Madli Vitismann) käsikäes õpetajate täiendusinstituudi (VÕT), uurimis- ja arendusinstituudi PTUI (Mare Kärner, Reet Ruga), koolijuhtide (Arkadi Reigo, Heino Klaas, Voldemar Pinn), Ester Lepiku ning arstide Anne Aero ja Helve Eisoga. Ülikooli õppejõududest jõudis **kandidaadikraadini kaheksa** (Karl Karlep, Voldemar Vääränen, Jaan Kõrgesaar, Viivi Neare, Ants Reinmaa, Eha-Mai Viitar, Tiiu-Kai Aunapuu ja Eve Kärner), üldkokkuvõttes 11. 1993. aastal promoveeriti **pedagoogikadoktoriks Karl Karlep** (1939–2018). Uurimuste toel arendati õppevara ja tegeleti metoodikaalase täiendkoolitusega.

Sel perioodil **sarnanesime põhjanaabriga** õpiraskustega laste koolide ja klasside, lasteaiarühmade ning kooli- ja lasteaia logopeedi/õpiabi kiire kasvu poolest 1960. ja 1970. aastail. Eripedagooge hakati Jyväskylä välja õpetama üheksa aastat varem kui Tartus, ülejäänud Soome-tüüpi reformid algasid meil 20–30aastase hilinemisega, seda juba taasiseseisvunud riigis (Kõrgesaar ja Kuorelahti 2002).

Kohaliku haldusliku ja majandusliku eraalgatuse sammsammuline lahti-riigistamine koos inflatsiooniga võimaldasid avada **uusi munitsipaalõppeasutusi** (Tartu „Nukitsamees“, mis tegutses aastani 2017) või neid reorganiseerida (Tallinna **Laagna**), mõlemad alates 1986. aastast. 1989. aastal avati **Türi Abikool**, mis liidetult samal ajal avatud Paide tugikoduga Pihlakas kannab nüüd Kevade kooli nime. Aastal 1990 avati Pärnus tugikodu Maarja (ajapikku ühildunud MTÜ-ga Maarjakodu) ja Tallinna Kristlik Koolkodu, mis liideti 2000. aastal ühendasutusega Tallinna Lastekodu.

1980. aastate teisel pooles väideldi **karskuskampaania** käigus aktiveerunud naiiveugeenikutega (Kõrgesaar 1988a) ning tõrjuti süüdistusi eripedagoogika stagneerumises, mis kõlasid nii meedias kui ka foorumitel (1987. aastal õpetajate kongress, Tallinna rahvusvaheline rehabilitatsioonikonverents 1989. aastal). 1988. aastal töötati välja käsikirja jäänud eriõpetuse arendamise programm-kontseptsioon (tallel Pedagoogika Arhiivmuuseumis), mis paraku vajus kiiresti unustusse. Erikoolidele panustamist peeti segregatsiooniks, maakoole „metsa peitmiseks“. Tõsi, kümnend hiljem alanud internetiajastu tõi „linna kõlblusetuse“ igale võrku ühendatud nutiekraanile ja turvalist maakoolikeskkonda asus mõnigi lapsevanem kas taga nõudma või ise looma.

1990. aasta üldhariduskooli ajutise tüüppõhimäärusega tühistati kohustus minna kooli kuueselt ja omandada keskharidus (Eksta jt 2012: 276). 1992. aasta haridusseadus sätestas üheksa-aastase koolikohustuse, mis lõppes 17-aastaseks saades. Iseseisvuse taastamise järgseil vaesuseaastail **säilitati** lisaks tasuta eesti ja vene täistsükli- ja erikoolidele ja koolitoidule kohalike omavalitsuste hallatavad ja rahastatavad **lasteaiad**. Sünnivuse langus ja ränne põhjustasid õpilaste arvu langust paljudes koolides, mistõttu kirju koosseisuga HEV ja tavaõpilaste hoidmine nimekirjas muutus olulisemaks võimekusest pakkuda neile võimetekohast õpet ja sotsiaalseid eduelamusi. Mõne kooli puhul kaasnes nende ponnistustega EKR-ga õpilaste liialt kõrge hulk olukorras ebapiisava ettevalmistusega pedagoogide kohta. Loobuti vaid „raskematest juhtudest“, samas kui elukohajärgne omavalitsus tõrkus maksmast nende mujal õpetamise eest. Alguse said **pinged** haldus- ja rahastamiskoormuse jagamisel riigi, kohalike omavalitsuste ja erakoolide vahel, mis lahenesid 2018. aastal, kui Riigikogu delegeeris lõviosa vastutusest põhihariduse eest kohalikele omavalitsustele. Aeg peab näitama väiksemate omavalitsuste võimekust seda vastutust kanda.



Tõsi, riigikoolide **taristukulude** vähendamiseks püüti neid juba varem osaliselt või täielikult üle anda kohalikele võimudele, mis kaugemas vaates päädis õppeasutuste sulgemise, õpilaste näilise kaasamise ja pedagoogilise pädevuse hajumisega. **Õppevara** väljaandmise erastamine tõi kaasa kestva põua väikese trükiarvuga, sestap kahjumliku HEV õppekirjanduse alal, mida asuti projektide ja programmide toel ületama rohkem kui kümnend hiljem. Esimesel kümnel vabadasaastal püüti läbi ajada olemasolevat kohandades. Paljundustehnika ja paberi muutudes kättesaadavamaks kopeeriti nii varasemaid materjale kui ka omakoostatud töölehti, mis liigendati teemavihikutesse-õpimappidesse. Esimeste panustanud kirjastuste seas tuleb nimetada Studiumi.

**Lapsevanemad** algatasid puudega lastele koole, tugikeskusi, päevahoide ja mängurühmi (Põldemaa 1995), era- ja munitsipaalõppeasutusi, enamasti raskemate puuetega lastele, otsides ja leides toetust hasartmängumaksust, kuid eelkõige välismaalt, sh Georg Soroše Avatud Eesti Fondilt (Omanäoline Kool, Hea Algus). Ideeline kaasamissurve keskendus õpiraskustega õpilastele, nende õpetajatele ja vastavatele koolidele, nägemata esialgu probleemi raskemate vaimupuute, EKR-ga, vaenäjijate, autistlike ja (viipekeelsete) vaegkuuljate häirimatus meeleldi iseolemises. Alguse sai veerand sajandit kestnud **vastutuse vastuolu**: mitmete harvesinevate puuetega tegelesid eraorganisatsioonid ja omavalitsused, levinumatele jagati õpet riiklikes õppeasutustes. Pea kõik õppeasutused, nii uued kui ka vanad, nii pedagoogid, asutajad kui ka õpilased suhtlesid otsitud ja leitud partnerkoolide ja sponsororganisatsioonidega põhjas ja läänes, leides sealt nii moraalselt kui ka materiaalselt tuge.

**Aastal 1992** avati Camphilli liikumise Norra haru toel **Pahkla küla**, Tartus asutati munitsipaalne **Herbert Masingu kool** (Krista Eller); Rakveres Tugikool-kodu, hilisem Lille (era)kool (Maie Sild, hiljem Lea Pilme; suleti aastal 2014; omamoodi järjepidevuse kandjana jätkas samas majas aastal 2018 Imastu laste õpetamisest välja kasvanud **Mihkli kool**). **1993. aastal** asutati Pärnu lasteabikeskus (Anne Villsaar; tänane Õppenõustamiskeskus) ja Tallinna ülikoolis hakati ette valmistama eripedagoog-nõustajaid (Eve Mägi). **1994. aastal** avati Hollandi fondide toel **Tartu Maarja kool** (Anne Daniel-Karlsen), Tallinna Mari kool (Mai Krull, aastast 1999 Maria kool; suleti aastal 2004), **Tallinna Kurtide, hilisem Heleni kool** (Toomas Sepp ja Ave Laiapea-Kalmus) ja Viljandi Lasteabikeskus (Pille Vaiksaar; ajapikku sulandatud **Jaagu lasteaed-põhikooli** koosseisu). **Aastal 1995** avati **Astangu Toimetuleku/Kutser rehabilitatsiooni keskus** ja **Põlva Roosi kool**, **1996. aastast** tegutsevad **Võru Järve kool** (Reet Kangro) ja **Käo Tugikeskus** (Merike Melsas).

1990. aastatel **poetiseeriti linnakoolide nimed**, sh erikoolide omad. Eri-koolidel muutus peale nime mõnikord ka asukoht, teinekord jäi varjatuks ka funktsioon. Maal asuvaid kulukaid riigi erikoole **asuti sulgema**. Madal sündimus, lapsevanemate eneseteadvuse kasv, tavakoolide huvitatus pearahast ja linnastumine koos väljarändega põhjustasid õpilaste nappuse, kuluefektiivsus harmoneerus kaasamisretoorikaga, kuid sattus vastuollu paigutus- ja identifitseerimispraktikaga („vale päritolu“ ehk nn valed diagnoosid või nende puudumine). Esimesena kadus 1990. aastal Sindi erikutsekoolina tuntud kunagine Pärnu alaealiste koloonia Paikusel. Järgnesid eriinternaatkoolid: Piusa (1996), Vägeva (1998), Meeri (1999), Massiaru erikooli osa (umbes aastal 2000, vajab täpsustamist), Kuigatsi (2001), Leevi (2004) ja Kaelase (2015), Orissaare sanatoorne internaatkool (2008) ja Puiatu erikool (2009). 1997. aastal suleti kaugõppe-erikeskkool. Abikoolide juures suleti 1998. aastal kutseklassid. Samal ajal tunnistati vähehaaval õppeasutusteks ja asuti riiklikult rahastama pedagoogide palkasid keskmise ja sügava intellekti- ja liitpuudega lastele avatud koolides ([Vöörmann 1998](#)).

Alates 1998. aastast näeme riiki taas panustamas positiivses suunas. Jõgeva- maal avati Kiigemetsa kool (Margus Oro), Hiiumaal renoveeriti Kõpu (Liia Toom), Tartumaal Kammeri kooli taristud (Peep Puusepp). Munitsipaalaktiivsust kajastavad Tartu Kroonuaia kooli juures alustanud õppenõustamiskeskus (Ana Kontor) ning Viljandimaal Pärsti põhikooli juures avatud toimetuleku-, hiljem ka hooldusklassid (Pille Vaiksaar), millele kaks aastat hiljem liideti senine Karula Koolkodu (2010. aastast [SA Perekod](#)).

Tavakoolis käitumise ja õppega kimpu (jalgu) jäänute huvides rajati erakoole, lisaks hakkasid EKR-ga õpilasi lähemalt ja kaugemalt vastu võtma õpilaste (ja pearaha) nappuse alla kannatavad õpilaskoduga ääremaa põhikoolid, mis rajati asendamaks kunagisi tavainternaatkoole (Krabi, Torgu jne). Käitumisprobleemid kasvasid peagi koolitamata personali ja tugisüsteemide nõrkuse tõttu üle pea. Arstikohtade ja eriomase meditsiinilise teeninduse kadudes sanatoorsetest koolidest jäeti terviseprobleemidega lapsed neisse paigutamata. Võttes kohatäiteks õppima vaesuse ja käitumisega kimpus õpilasi, sillutasid need õppeasutused teed endi kui mittespetsiifiliste (sotsiaal)asutuste sulgemisele. Linnades leevendasid olukorda 23 nn tasandusklassidega kooli (Keres 2000). Aastal 1998 jätkati kuulmispuudega inimestega tegelevate organisatsioonide koostöös kuulmisrehabilitatsiooni programmi, alates 2000. aastast paigaldatakse sisekõrva siirikuid (Katrin Kruustük).

Uus millennium tõi koos euroliiduga sammsammulise majandustõusu. Esmalt kasvasid euroliidupoolsed liitumiseelsed toetused, alates 2004. aastast

liitumisjärgsed laekumised EL [Sotsiaalfondist](#) (haridusvalda piiratumalt [Regionaalarengu fondist](#) ja [Ühtekuuluvusfondist](#)), niisama kui [Euroopa Majanduspiirkonna ja Norra fondist](#). Kasvas laekumine kodumaisest hasartmängumaksust, välismaiste organisatsioonide (Rotary, Lions jt) kõrval annetasid heategevuseks kasvaval määral kodumaised ettevõtted, organisatsioonid ja eraisikud.

Pakiliseks muutus vajadus tagada kümnend varem alanud toimetuleku- ja hooldusõppe läbinutele nende toimevõimekust, sh õpitud oskusi (edasi) arendav täiskasvanu elukeskkond. 2001. aastal asutati sihtasutus **Maarja Küla** (Jaan Kallas), mis jõudis Ly Mikheimi eestvedamisel annetuste toel esimese kahe peremajani aastal 2005. 2020. aastal on Kiidjärvel käigus viis peremaja, külakeskus, kahest renoveeritud hoonest üks majutab töökodasid, lisaks kasutatakse kahte peremaja Tartu linnas. Maarja Külalt malli võtnud sihtasutustena toimivad [Haraka kodu](#) Maidlas (Pille Maasik, Kaire Kindel ja Margit Saluste), Tõnu Rästase eest veetav [Maarja Päikesekodu](#) projekt Haaslaval ja [Liikva Päikesekodu](#)-küla (2019–2020, Janno Kell). 2008. aastal valmis Karulas esimene [riigi hoolekandeküla](#), viie grupikodu ja tegelusmajaga asum täiskasvanud erivajadustega inimestele toimib näidisenä näidise AS Hoolekandeteenuste poolt Euroopa Sotsiaalfondi toel hiljem rajatud eluasemetele (Kodijärve, Kehra, Uuemõisa jm), asendamaks kuluefektiivseid, kuid tiheasustatud, alamehitatud ja piiratud tegevusrepertuaari võimaldavaid internaate.

**2005. aastal** tegutses Eestis 43 HEV laste kooli, neist neli nn sanatoorset. Alluvuselt kuulus neist 24 riigile, 15 kooli pidas kohalik omavalitsus, erakoole oli neli. Klasse HEV lastele toimis 69 tavakoolis, täpsustamata arv HEV õpilasi õppis tavaklassides. **Tallinnas** tegutsesid **2008. aastal** HEV lastele eesti viipekeelne Heleni kool, eestikeelsed Konstantin Pätsi Vabaõhukool (ainus HEV riigikool Tallinnas), I internaatkool (hiljem Tondi põhikool, kureeris ka toimetuleku- ja hooldusklasse Käo keskuses ja Sõbrakese lasteaias), Püha Miikaeli (Vanalinna Kolleegiumi raames), Ristiku, Laagna ja Hilariuse (Inga Juuse, asutatud 2005) ning venekeelsed Lasnamäe ja Õismäe (Eksta jt 2012: 632–689). (Üldine venekeelsete õpilaste osakaal langes Tallinnas 2008. aastaks 32%-le, võrreldagu seda 1990. aasta 54%-ga; Eksta jt 2012: 590–591.) Lisaks pidas Rocca al Mare kool Vodjal individuaalõppekeskust.

**Tartus suleti** õpilaste puuduse tõttu 2002. aastal Kroonuaia koolist 1989. aastal lahutatud venekeelne Puistee (abi)kool ning 2004. aastal tasandusklassidega Annemõisa kool. Kümnendi keskel jäi Tartus tegutsema viis eestikeelset erikooli, neist kaks riiklikku ja kolm munitsipaalset (samal järjestuses): Emajõe, Hiie, Kroonuaia, Maarja ja Masingu. **Pärnus** töötas Toimetulekukool, lisaks klasse mitme kooli juures, **Ida-Virumaal** Ahtme ja Narva Pajumäe kool, lisaks HEV klassid Narva

Paju ja Peetri koolis. Astangu kõrval asusid HEV õpilastele **kutseharidust** pakkuma Tallinna Kopli, Tartu, Haapsalu, Viljandi, Valga jt kutseõppekeskused. Kõrgkoolides astuti esimesi samme õppe kohandamiseks erivajadustega.

**Riigikontrolli audit 2006** tõi HEV probleemidena esile nõrga arvepidamise ja sellest johtuva ebamäärasuse hariduskorralduses, märkamise ja sekkumise hilinemise, viletsad õppetingimused ja õppevara nappuse. Toodi esile, et liiga paljud kooli lõpetanud ei õpi ega tööta. Hariduskorralduslikult soovitati riigil tagada õpe raskema (loe: harvemini esineva) HEV-ga õpilastele.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus **aastast 2010** võttis suuna kaasavale haridusele. **Elukestva õppe strateegiad aastateks 2012–2020** ja **2020–2035** seadsid eesmärgi suurendada raskete hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamist kodulähedasse tavakooli ja vähendada HEV koolide arvu. 2015. aastal **raporteeriti**, et õpilaste arv riigi HEV koolides on langenud tempokamalt üldisest õpilaste arvu vähenemisest, kümne aastaga enam kui 1000 võrra ehk 40%. 2015/2016. õppeaastal tegutses Eestis 36 HEV õpilaste kooli (neist 18 riigikooli, 13 munitsipaalkooli ja 5 erakooli). Viis aastat hiljem on **riigikooli** alles 17. Kasvanud oli HEV õpilaste kaasatus tavakooli eriklassidesse ning vähenenud HEV koolide arv. Täiendavaid tugimeetmeid ja tingimusi vajavatest õpilastest oli 2015/2016. õppeaastal tavaõppesse kaasatud 95%, raskete hariduslike erivajadustega õpilastest 27%. Sisulist kaasamist pidurdas nappus valdkonna juhtimise alasest oskusteabest ehk koordineerijate staatuse ja pädevuse ebaühtlus, kohalike omavalitsuste kohatine rahaline kitsikus, niisama kui professionaalide vajak, seda iseäranis hõreasustusaladel. Tugispetsialistideks, st mittepedaagoogideks arvatud eripedaagoogidele ja logopeedidele ei maksa väljaspool riigikooli palka riik, aegade hämarusse on vajunud nii 25% kõrgem palgamäär kui ka „eluasemetoetus“.

Jätkus 1953. aastal alanud **andekuse** kultiveerimine aineolümpiaadide kaudu nii humanitaar- kui ka täppisteadustes. Tartu ülikooli 1965. aastal loodud täppisteaduste kool kannab alates 2003. aastast teaduskooli nime. 2004. aastast toimetab Tallinna ülikooli juures õpilasakadeemia, 2005. aastal alustas Tallinna tehnikaülikooli juures tehnoloogiakool. Üksikud õpilased on saanud klasse vahele jätta ja neid on varakult ülikooli võetud. 2012. aastal tegi Tartu ülikooli teaduskool vabalt kättesaadavaiks kohandatud Renzulli andekuse hindamise skaalad (vt Andekas õpilane .... 2012 ja <https://www.teaduskool.ut.ee/et/renzulli-skaalad>).

Huvitava näitena toimib alates oktoobrist 2016 Tapa gümnaasiumis **Andeka Lapse Õppetool**. Muuhulgas rakendatakse seal kõrge õpimotivatsiooniga õpilaste kuni kümne õpilasega väikerühmi, võimaldamaks süveneda huvi pakkuvasse õppeainesse motiveeritud kaaslaste seltsis. Väikerühma juhendaval õpetajal on

selleks nädalas kaks tundi, mis toimuvad ainetundide ajal. Väikerühma õpilastele rakendatakse individuaalset õppekava süvendatult õpitavas aines, vajadusel ka aines, mille tunnist õpilane puudub. Väikerühmad avatakse kooliastmeti eesti keeles, matemaatikas, inglise keeles ning ajaloos ja ühiskonnaõpetuses. Väikerühma saavad soovitada aineõpetaja ja klassijuhataja.

Riigi panus **taristusse** avaldus kõige suuremas mahus Porkuni (2011) ja Kaagvere (2015; uue nimega Maarjamaa Hariduskolleeegiumi Emajõe õppekeskus; üle toodi ka viimased allesjäänud sulgemisele läinud Vastseliina internaatkooli õpilased) uusehitustes, väiksemas mahus juurdeehitistes ja renoveerimises Kallemäel, Raikkülas, Haapsalus, Vidrukal, Hiies, Valga Jaanikeses ja Konstantin Pätsi Vabaõhukoolis. Eurotuge jagus ka munitsipaalsetele Masingu, Heleni, Türi, Põlva Roosi ja Õismäe koolidele. Norra/Euroopa Majanduspiirkonna arvel rajati riigipoolse kaasraha toel Kaagveres loovkojad ning korrastati mõisakoolidena muinsuskaitsealisi Lahmuse ja Kaagvere õppe- ja eluhooneid (andmed Raivo Trummalilt).

Majanduslanguse laines **kustutati** renoveerimiskavast tegutsevatest maa-erikoolidest vanuselt teine, aastaid näidisenä toiminud Kosejõe (vald teatas oma korda kooli sulgemisest alates 01.09.2020), samuti kui Päinurme, mis muudeti üheks Järvamaa teenindava Nurme kooli kahest õppekohast. 1977. aastal asutatud Vaeküla renoveerimine katkes 2012. aastal äpardunud ehitushanke tõttu. Kool leidis asenduspinna Näpil endises KEKi kontorihoones, algklasse õpetati 2013. aastani Vinni-Pajusti gümnaasiumi ruumes. 2019. aastal andis HTM kooli riigilt üle Rakvere vallale (andmed Kersti Aasmetsalt). Helme sanatoorne kool suleti aastal 2012. Aastal 2013 suleti Keila-Joa ning Haapsalu SIK ühendati Vidrukaga. (Keila-Joa viimased allesjäänud õpilased suunati Konstantin Pätsi Vabaõhukooli.) Aastal 2014 suleti Vastseliina sanatoorne kool ning Kõpu erikool võeti riigilt üle Kärkla munitsipaalgümnaasiumi õppekohana (suletakse 2020). Riigikoolides õpilaskodu kasvandike arvu langedes on mõnevõrra kärbitud seal-seid kasvatuskoosseise.

Riigikohtu põhiseaduse järelevalve kolleeegium [otsustas 2017. aastal](#), et riik ei tohi volitada kohalikke võime tagama HEV õpilastele sobivat õpet, jättes asjaomased toimetused rahastamata. Seepeale muudeti põhjalikult põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse IV jagu, suurendades ja täpsustades kooli otsustusõigust, kuid säilitades jõulisema ja kulukama sekkumise eeldusena koolivälise nõustamise nõude. Siinkohal on sobiv tuua välja, et „Rajaleidja“ asjatundjate tiimide kasulikkus sõltub kõige enam kolmest asjaolust. Esiteks sellest, kui võrd jääb sõelale kogenud pedagoogi seisukoht hinnatava õpipotentsiaalst. Teiseks sellest kui „lojaalne“

ja käepärast on diagnoose jagav psühhiaater. Kolmandaks nõustajate kõneisiku veenmisjõud lapsevanemale sobivat paigutusvalikut pakkudes.

Ühtlasi asus riik toetama kohalike võimude asjaomast tegevust, sh investeeringutega, seda kõrvuti riigikoolide arendamisega. Näiteks jagub 2020. aastal HEV taristu raha Tallinna, Tartusse, Pärnusse ja Võrru.

Esimesel vabaduskümnnendil kohendati seniseid erikoolitüübi programme kõrvuti **uute õppekavade** loomisega. Uute õppekavade loomise aluseks kujunes tavapõhikooli õppekava, mis jagunes üldosaks, sh läbivate teemade loendiks ja ainekavadeks. Skeemist hälbimine osutus paratamatuks keskmise ja sügava intellektipuude korral. Meelepuuetega ja EKR-ga õpilaste puhul asuti koostama kooli- ja individuaalseid õppekavasid, tuginedes sobivaimale põhivariandile, milleks olid tava („riiklik“), lihtsustatud, toimetuleku- ja hooldusõppe kavad. [Maria Jürimäe \(2017\)](#) võrdles põhikooli tavaõppekava **lihtsustatuga** (LÕK), mille algvariant rakendus **1998.** aastal. Algvarianti on hiljem muudetud nii õppekavade struktuurse ja ideelise kooskõla suurendamiseks kui ka muude õigusruumi kooskõlastuste tõttu. Jürimäe leidis, et üldosa sellegi poolest diskrimineerib kohati LÕK või toimetulekuõppekava alusel õppivaid lapsi, ainekavad aga keskenduvat emakeele ja matemaatika põhioskuste drillimisele, selmet arendada nt digipädevusi. Jürimäe kriitika ehk riikliku õppekava vägisi ühtlustamise kunstlikkusele osutas Kaja Plado (2020). **Toimetulekukooli** hiljem korduvalt uuendatud õppekava algvariandi töötasid aastaks 1999 välja Lea Pilme, Marju Tärnu, Kristel Palgi, Epp Roon ja Viivi Neare, see kinnitati lihtsustatud õppekava [lisana](#) ja arendati edasi alanud kümnnendil. **Hoolduskooli** õppekava töötasid aastatel **2001–2004** välja Kati Kiiver, Maret Lill, Viivi Neare ja Riina Vikman, seegi õppekava kinnitati riikliku õppekava [osana](#) aastal 2010. **Käitumise tugikavade** koostamise nõuet [laiendati aastal 2014](#) muudele õppevormidele lisaks 2004. aastal seadustatud [kasvatusraskuste õpilaste klassidele](#) (hiljem – „käitumisprobleemidega“), vastavaid juhendeid ja koolitusi ringleb alates aastast 1998. **Individaalset õppekava** (IÕK) nõutakse HEV õpilastele alates aastast 1997.

**Õppevara** kirjastamise turupõhisust asuti riigi toel korvama alates 2003. aastast, suuremas mahus juba [euroraha toel](#) alates aastast 2008 (Tiina Kivirand). Autorite ring laienes, sh ülalnimetatud õppekavaarendajate näol. [Uuendatud aabitsani](#) jõuti aastal 2020 (Ana Kontor). Uuel millenniumil hakkas digiajastu vähehaaval jõudma HEV õpilasteni eeskätt õppemängude, vaegnägijatele ka kõnesünteesina.

Märkamisest sekkumiseni ehk **HEV identifitseerimisest**. Alates 1990. aastatest on kooli- ja kliinilise psühholoogia edendajad soetanud rohkesti erinevaid teste, eriti haiglatesse. Korralike normide ning reliaablus- ja valiidsusnäitajatega

on neist Kikas-Männamaa mälu ja mõtlemistestid ning Padrik-Hallapi koolieelikute kõne uurimise materjalid. Strebeleva süsteemi järgijad kasutavad eriomaseid indikaatoreid, koolieelikute sõeluuringuks sobib joonistustest CDO (juhendatud joonistamise vaatlus, ingl *Controlled Drawing Observation*). Õpiraskuste õpi-potentsiaali hindamise õigusjõud kestab **psühhiaatrilise diagnoosina**, olgugi see toestatud (või maskeeritud) õppenõustamissüsteemiga.

Üleminekuaastail nimetati **üliskooli** defektoloogia eriala sujuvalt **eripeda-googikaks**, senisest kateedrist sai kahe õppetooliga osakond. Kuni Bologna süsteemi rakendumiseni 2001. aastal säilis viieaastane õppekava, mille raames valmistati ette nii „päris“ eripedagooge kui ka logopeede, lisaks viipekeele tõlke ja aastatel 1995–2005 sotsiaalpedagooge. Viieaastase õppekava akadeemilise jätkuna kaitses aastatel 1996–2011 üle 30 eripedagoogi teadusmagistri kraadi. **Bologna süsteemis** õpitakse kolm aastat üldettevalmistusega (antud juhul niisiis teraapia ja ainemetoodikata ning minimaalse erialapraktikaga) bakalaureuseks. Logopeediks või eripedagoogiks kvalifitseerutakse sellele järgneva kaheaastase magistriõppe kaudu. Paralleelselt toimib **eripedagoog-nõustaja** eriala Tallinna üli-koolis (ei anna õpetaja ettevalmistust) ning alates 2010. aastast on esmalt Tallinn, seejärel riik suunanud huvilisi Moskvasse ja Peterburi õppima venekeelseks logo-peediks või end sel suunal täiendama. 2020. aastaks on viieaastase õppe Tartus läbinud umbes 1100 asjatundjat, kellest esimesed sada on jõudnud pensioniikka. Nii logopeedia kui ka eripedagoogika õppekavasid on viimasel kümnendil uuendatud valminud **kutsestandardi** toel. Kutsestandardipõhine on ka kutse andmine.

Tartu ülikooli eripedagoogika osakonna lõpetanutest on alates 2007. aastast **filosoofiadoktoriks** väidelnud Inga Mutso, Tiiu Tammemäe, Marika Padrik, Piret Soodla ja Pille Häidkind, kolm viimati nimetatut kaitsesid kraadi Tartus. Tüflopädagoogika ajaloost Eestis kaitses 1999. aastal doktoriväitekirja Aldo Kals. Vaimupuudepedagoogika edendamise eest valis Tartu ülikooli nõukogu 2001. aastal **audoktoriks** Kieli ülikooli emeriitprofessori Wolf Rüdiger Walburgi (snd 1939). Kolm **kõrgkooliõpikut** jõudis avaldada Karl Karlep, väiksemas matus väljaandeid siinkirjutaja; 2016. aastal ilmus ülikooli kirjastuse väljaandel Marika Padriku ja Merit Hallapi toimetatud autoriteetne kommunikatsioonipuuete käsitlus.

Võrreldes 1980. aastatega on **eripedagoogide mõjukus** tiptasemel kaha-nenud, kui võrrelda vilistlaste esindatust tollases haridusministeeriumis ja selle allasutustes (TPUI, VÕT) praeguse hajutatud mehitatusega HTM-s ja Innoves. Samas jagub pädevaid eripedagooge koolijuhtideks, olgu need koolid tava- või erikoolid. Enamgi, kaks peamist mõnesaja liikmega **kutseühingut** – 1988. aastal asutatud **ELÜ** (Linna Mae) ja 1990. aastal loodud **EEL** (Vello Saliste) – kuuluvad riigi

püsipartnerite hulka. Ühte võtmerolli peaks 2020. aastal olukorda silmas pidades üritama täiendavalt reguleerida: nn HEVKO staatus ja pädevus jääb kaugelt liiga ebaühtlaseks.

Ülikoolirahva ülesanne on koolitada lisaks päevaõppele, teadus- ja metoodikaloomele täienduskursustel tavakooli tegevpedagooge. Eripedagoogide nappus käsikäes kaasamissurvega kajastub riigipoolses ootuses nii suurema arvu eripedagoogide ja logopeedide kui ka „kaasamisspetsialistide“ järele. Laiendati sessioonidena toimuvat magistriõpet. Eripedagoogika osakonna kõrval on avamisel täienduskallakuga magistriõppekava. Õppida soovijate ja õppima ning õpetama kvalifitseerujate nappus käsikäes kuluefektiivsuse nõudega on katkestanud viipekeele tõlkide ettevalmistuse.

Mõttemänguliseks kokkuvõtteks sobib **viimase paarikümne aasta arengut** hinnates küsida, kas meie HEV süsteem on põhjanaabrite õppekava ja uuendus-  
tuulte hoolika matkimise tulemusel peaaegu-Soome või pealtnäha-Soome. Teise variandi kasuks kõneleb soov tagada mõjukus väiksemate ressurssidega, pedagoogide rutakalt kahandatud autoriteet ja enesekindlus, koolide lühem kogemus muu keele ja kultuuritaustaga õpilastega (osaliselt põimub HEV teemaga) ja usaldamatuse maskeerimine psühhiaatriliste diagnoosidega. N. Liidu ajast kestab (halvasti varjatult) edasi psühhiaatrikesksus ja lootus rohkem näida kui olla.

Tõsisemas ja (ülearugi) üldisemas võtmes **kajastab eripedagoogika arengulugu**, niisama kui puude ja (või) haridusliku erivajadusega isikute asend ühiskonnas maa (piirkonna, asumi) ideoloogilist diskursust ning majanduslikku ja poliitilist seisundit, haridussotsioloogilises mõttes aga huvide püsikonflikti. Püsiva huvikonflikti osapooled on puude ja (või) haridusliku erivajadustega lapsed, nende vanemad ja eestkostjad, haridussüsteem, tööturg ja hoolekandesüsteem. Konflikti soodustab poliitiliselt ja seadusandlikult kasvaval määral toetatud ning seeläbi õigustatuks kujunev puude ja (või) haridusliku erivajadusega isikute ootus enamale kui võrdsele kohtlemisele avalike ressursside jaotuses.

## Eripedagoogika ajaloo sammudest

---

Eripedagoogika astub esimesed sammud, kui mõne tegusa isiku huvi oma last arendada ületab animaalse tõukerefleksi elujõuetute suhtes. Teine, juba pikem samm astutakse, kui esmavajaduste rahuldatuse ehk heaolu nivoo võimaldab ja võimendab haridus- ja kultuurivajadusi, nähes ühtlasi puute ja (või) hariduslike erivajadustega inimestes nii väljakutset kui ka ühiskonna potentsiaalselt



prosotsiaalset ja (või) produktiivset liikmeskonda. See samm astutakse Lääne-Euroopa ja angloameerika riikides XIX ja XX sajandil, kui kiirelt edenev ühiskondlik-riikliku organiseerituse tase käsikäes valgustusideedega muudavad ühiskonna nõrgemate liikmete abistamise kasvaval määral avaliku huvi objektiks. Ühiskondlik tööjaotus soosib selliseid üld- ja kutsehariduse kombinatsioone, mis tagavad erivajadustega isikute puudespetsiifilise hõive. Kolmas samm on mõneti paradoksaalne. XXI sajandiks saavutab ühiskondlik tööjaotus ning üldine heaolu kõrgelt arenenud riikides taseme, millel senised rõhuasetused inimese elu sisustamises teisenevad. Nimelt keskendutakse pigem toimetulekule, eneseabile vähima vältimatu sekkumise tingimustes sedavõrd, kuivõrd väheneb nõudlus produktiivse hõive järele lihtsamates töödes. Teisalt avardavad tööturu võimalusi mõnevõrra meditsiini ja tehnoloogia saavutused ning universaalsidain.

Ideoloogilistel põhjustel pole ka kõrgelt arenenud riikides võrdsel määral tegemist avaliku sektori (riigi) poolse sekkumise või toega, veelahkmeks on avalikult tagatud heaolu tase. Kaks äärmusnäidet pärinevad Põhjamaadest ja Ameerika Ühendriikidest. Põhjamaades on avaliku huvi teenistuses nii poliitika põhimõtted, võrdseid võimalusi nõudev õigusruum kui ka vastavad rahastamismehhanismid, Ameerika Ühendriikides eeskätt poliitika põhimõtted ja soosiv õigusruum.

# Epiloogi asemel

HEV on keeruline ja vastuoluline nähtus. Ühelt poolt peetakse võimalikuks, isegi ideaalseks rajada selline õpikeskkond, milles hariduslikke erivajadusi pole vaja eristada. Seni on selles suunas kõige kaugemale jõudnud Itaalia, Norra ja Rootsi. Teiselt poolt võib piiratud ressursside oludes olla hädavajalik HEV teatav märgistamine, muidu jäädakse sekkumisega hiljaks või unustatakse see sootuks. Sekkumisega hiline mine toob kaasa isiksuse kängumise kõige kaasnevaga.

# Kasulikku lugemist eesti keeles

Aavik, T., Keerus, K., Lõuk, K., jt (koost.) 2007. Eetikakoodeksite käsiraamat. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Almqvist, F. jt 2006. Laste- ja noortepsühhiaatria. Toim. Jüri Liivamägi. Tallinn: Medicina.

Andekas õpilane klassis: abiks õpetajale andekate õpilaste tuvastamisel ja toetamisel. 2012. Tartu Ülikooli Teaduskool.

Anderson, A. 2013. Psühhopaatia ja selle mõiste lugu. – Akadeemia, 10, 1822–1853.

Annus, A. 2015. Uurimus autismispektrist ja Uku Masingust. – Akadeemia, 1: 2.

Anthony, W., Cohen, M. & Farkas, M. 1998. Psühhiaatriline rehabilitatsioon. Tartu: EPRÜ.

Antisotsiaalse käitumisega õpilased: artiklite kogumik. 2001. Tartu.

Aristoteles. 2015. Poliitika. Tartu: Ilmamaa.

Autism: meie laste lood. 2015. Tartu: Eesti Autismiühing.

Bakk, A., Grunewald, K. 1999. Vaimupuudega inimeste hoolekandest. Tallinn: Koolibri.

Elliott, M. 2000. Kiusamine. Tallinn: Koolibri.

Engelhardt, D. (koost.) 1997. Eetika meditsiini argipäevas. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Grandin, T., Panek, R. 2015. Autism. Diagnoosimise alused ja suhtumine autistidesse. Tallinn: Pilgrim.

Hallap, M. ja Padrik, M. 2008. Lapse kõne arendamine. Praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Hariduse ja kasvatuse sõnaraamat. 2014. Tallinn: EKI.

Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse uuring. 2016. Tallinn: Centar.

Hollander, D., Wilken, J. P. 2017. Kuidas klientidest saavad kodanikud: taastumise ja kaasatuse toetamine CARE.-metoodika abil. Tallinn: Duo Kirjastus.

Juurak, R. 2003. Kooli mõtteviis. – Haridus, 3, 10–13.

Kariis, T. 1997. Preventsioon – alkohol, uimastid. Probleemid ja nende ennetamine. Tallinn: Sotsiaalministeerium.

- Karlep, K. 1998. Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu.
- Karlep, K. 1999. Emakeele abiõpe I. Üldküsimumused. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. 2003. Kõnearendus. Emakeele abiõpe II. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K., Viim, E. 1997. Käitumisnormide ja eetiliste mõistete kujundamine abikoolis. – Nõukogude Kool, 10, 845–850.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1992. Agressiivne laps koolis. Tallinn: Koolibri.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. 2001. Laps ja võrgustikutöö: lapse arengu ökoloogiline perspektiiv ja võrgustikuteraapia meetodid töös lastega. Omanäolise Kooli Arenduskeskus.
- Kull, M. jt 2001. Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus: õpetajaraamat 4.–6. klass. Tartu Ülikooli Kirjastus
- Krull, E. 2018. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu Ülikooli Kirjastus. 21. peatükk. Hariduslike erivajadustega õpilased põhikoolis, 615–672.
- Laan, Andres 2017. Tehisintellekt. Loomadest ja masinatest. Tallinn: Koolibri.
- Laine, M. 1997. Sissejuhatus hälbiva käitumise sotsioloogiasse. Tallinn: ERA.
- Lapse arengu hindamine ja toetamine 2008. Tallinn: Studium.
- Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. ja Pietikainen, M. 2008. Kuidas aidata psüühikaprobleemidega noorukit. Tallinn: Medicina.
- Lindqvist, M. 2008. Aitaja vari. Kurjuse ja haavatavuse probleem inimestega töötamisel. Tartu: Väike Vanker.
- Lovaas, I. O. 1998. Arenguhälbega laste õpetamine: raamat minule. Tartu: Eesti Autismiühing.
- Neare, V. 2008. Erivajadustega laste kaasamine: kas keskkond on piisavalt tulemuslik? Rmt.: Artikleid sotsiaaltöö eriala üliõpilastelt ja õppejõududelt. Koost. M. Kauber. Tallinn: TPS.
- Neare, V. 2012. Selgitusi erivajaduste ja puuete mõistesse haridus-, noorsoo- ja sotsiaaltöös. Rmt.: Toimetulekuoskused kogu eluks 2. Koost. M. Kauber. Tallinn: TPS.
- Nõmme, A. 2009. Iga laps tuleb oma õnnega. Tartu, Atlex.
- Paales, L. 2014. Eesti sõrmendtähestik: kujunemislugu ja esinemiskontekstid 1849–2013. – Akadeemia, 12, 2230–2269.
- Padrik, M., Hallap, M. (toim.) 2016. Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pajuri, T. 2018. Eriline maailm: kõikidele, kes töötavad või elavad koos intellekti-  
puudega inimestega. Tallinn: Avita.

Pastarus, K., Simso, K. 2018. Emakeele õpetamisest keelepuudega õpilastele. Rmt: Edgar Krull, Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Kolmas täiendatud ja ümbertöötatud väljaanne. Tartu Ülikooli Kirjastus, 633–640.

Pedak, P. (toim.) 2005. Laste õigused. ÜRO lapse õiguste konventsiooni põhimõtete rakendamine praktikas. Tallinn: Lastekaitse Liit.

Pojman, L. P. 2005. Eetika. Õiget ja väära avastamas. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Rogers, B. 2008. Taasleitud käitumine. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Roomeldi, M. jt 2003. Hüperaktiivne laps. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rutter, M. 2007. Geenid ja käitumine. Looduse ja kasvatuse koosmõju. Tallinn: Pegasus.

Rygaard, N. P. 2014. Kiindumishäirega laps: praktilise teraapia käsiraamat. Keila: MTÜ Igale Lapsele Pere.

Sacks, O. 2003. Mees, kes pidas oma naist kübaraks: lood ebaharilikest patsientidest. Tallinn: Tänapäev.

Sepp, V. 2010. Andekusest ja andekatest lastest. Tartu: Atlex.

Sharron, H. ja Coulter, M. 2011. Kuidas muuta laste mõtlemist: Feuersteini revolutsiooniline meetod intelligentsuse arendamiseks. Tartu: Atlex.

Skogen, K. ja Holmberg, J. B. 2002. Kohandatud õpe ja kaasav kool. Tartumaa: El Paradiso.

Soonets, R. jt 1997 ja 2007. Lapse väärkohtlemine I-II. Tartu: Atlex.

Steer, J., Horstmann, K. 2011. Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste ja noorte abistamine õppetöös: õppetöös ja elumuutusega toimetuleku käsiraamat. Tallinn: Kunst.

Strebeleva, J. 2010. Laste arendamine ja õpetamine didaktiliste mängude abil: eripedagoogi käsiraamat (võrguteavik). Tartu: Atlex.

Strebeleva, J. 2010. Mõtlemise kujunemisest arenguliste erivajadustega lastel: eripedagoogi käsiraamat. (võrguteavik). Tartu: Atlex.

Targad vanemad, toredad lapsed, tugev ühiskond: laste ja perede arengukava 2012–2020. (2011) Tallinn: Sotsiaalministeerium.

Teekond erilise lapse kõrval 2017. Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda.

Tegevusjuhendajate käsiraamat 2010. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.

Vahtre, L. 2002. Suur pettumus ehk inimene, ühiskond ja inimõigused. Tallinn: Varrak.

Veisson, M. jt 2008 ja 2009. Lapsevanemale erivajadustega lastest I-II. Tartu: Atlex.

Vesiko-Liinev, M., Rätsep, J. 2008. Eelkooliealiste laste emotsionaalsete ja käitumisalaste probleemide märkamine ja varajane sekkumine. – Rmt: Lapsevanemale erivajadustega lastest II. Tartu: Atlex.

Walburg, W-R. 1998. Vaimupuudepedagoogika alused. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. 2010. Toim. E. Kikas [kirjastajata].

Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. 2008. Toim. E. Kikas. Tartu Ülikooli Kirjastus.

# Kasutatud kirjandus

Anastasiou, D. & Kauffman J. M. 2009. When Special Education Goes to the Marketplace: The Case of Vouchers. *Exceptionality*, 17, 205–222.

<https://doi.org/10.1080/09362830903232109>.

Badcock, C. 2019. *The Diametric Mind: new insights into AI, IQ, the self and society*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Baldwin, A. Y., Vialle, W. 1999. *The Many Faces of Giftedness*. Wadsworth, Belmont etc.

Barbash, S. 2011. *Clear Teaching: With Direct Instruction, Siegfried Engelmann Discovered a Better Way of Teaching*. – Education Consumers Foundation, 81.

Barrish, T. B. 2001. Special Education in an Era of School Reform: Special Education Finance. AIR. [http://www.glp.net/c/document\\_library/get\\_file?folderId=12858&name=DLFE-1170.pdf](http://www.glp.net/c/document_library/get_file?folderId=12858&name=DLFE-1170.pdf).

Beauchamp, M. J., Anderson. V. 2010. SOCIAL: an integrative framework for development of social skills. *Psychol Bull.* 136(1), 39–64. doi: 10.1037/a0017768.

<https://doi.org/10.1037/a0017768>.

Ben-Porath, S. 2012. Defending Rights in (Special) Education. – *Educational Theory*, Vol. 62, Issue 1, 25–39.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00433.x>.

Björn, P. M. , Aro, M. T., Koponen, T. K., Fuchs, L. S. , Fuchs, D. H. 2016. The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. – *Learning Disability Quarterly*, Vol. 39(1), 58–66.

<https://doi.org/10.1177/0731948715594787>.

Bushman, B. (ed) 2017. *Aggression and Violence. A Social Psychological Perspective*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315524696>.

Cameron, D. L., Nilholm, C, Persson, B. 2012. School district administrators' perspectives on special education policy and practice in Norway and Sweden. – *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 14, Issue 3, 212–231.

<https://doi.org/10.1080/15017419.2011.558241>.

Carter, B. B., Specer, V. G. 2006. The fear factor: Bullying and students with disabilities. – *International journal of special education*, 21(1).

Chorozoglou, M., Smith, E., Koerting, J., Thompson, M. J., Sayal, K., Sonuga-Barke, E. J. S. 2015. Preschool hyperactivity is associated with long-term economic burden: evidence from a longitudinal health economic analysis of costs incurred across childhood, adolescence and young adulthood. – *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, Vol. 56, Issue 9, 966–975.

<https://doi.org/10.1111/jcpp.12437>.

Coccaro, E., McCloskey, M. (eds). 2019. Aggression. Clinical Features and Treatment Across the Diagnostic Spectrum. American Psychiatric Association Publishing.

Collier, P. 2013. Exodus: Immigration and Multiculturalism in the 21st Century. Penguin.

Duffo, E., Dupas, P., and Kremer, M. 2011. Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya. – *American Economic Review*, 101 (August 2011), 1739–1774.

<https://doi.org/10.1257/aer.101.5.1739>.

Eik, E., Alas, M. 1998. Laseme noortel olla mõnusad uimastiteta – metoodiline õppevahend õpetajatele. Tallinn: Eesti Tervisekasvatuse Keskus.

Eksta, V., Kits, A., Lvova, M., Normak, V., Puust, P., Tootsi, T., Torm, M., Varik, V. 2012. Tallinna hariduselu 1918–2010. Üldharidus ja hariduskorraldus. Tallinna Haridusamet.

Engelmann, S. 2007. Teaching Needy Kids in Our Backward System: 42 Years of Trying. Eugene, OR: ADI press.

Engelmann, S., Carnine, D. 2011. Could John Stuart Mill Have Saved Our Schools? Verona, WI: Attainment Company.

ERIC EC Digest E516: Learning Disabilities.

Eripedagoogika terminoloogia 1990. Tartu Ülikool.

Erivajadustega laste hoolekande- ja rehabiliteerimisvajaduse hindamine ja kulg (kolme teadustöö lepingu materjalid) 1999. Tartu (preprint).

Esping-Andersen, G., Gallie, D., Hemerijk, A., Myles, J. (2002). Why We Need A New Welfare State. Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/0199256438.001.0001>.

European Disability Strategy 2010–2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF>, vaadatud 01.11.2016.

Ferri, B. A. 2012. Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). – *International Journal of Inclusive Education*, 16, 863–880.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538862>.



Foley, J. M. 1979. Effect of labeling and teacher behavior on children's attitudes. – American Journal of Mental Deficiency, 83(4), 380–384.

Foucault, M. 2003. Hullus ja arutus: hullumeelsuse ajalugu klassikalisel ajastul. Tartu: Ilmamaa.

Gagné, F. 2003. Transforming Gifts Into Talents: The DMGT as a developmental theory. In: N. Colangelo & G. A. Davis (eds.). Handbook of gifted education, 3rd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 60–74.

Gandhi, A. G., Murphy-Graham, E., Petrosino, A., Chrismer, S. S., Weiss, C. H. 2007. The Devil is in the Details. Examining the evidence for „proven“ school-based drug abuse prevention programs. Evaluation Review, 31, 43–74.

<https://doi.org/10.1177/0193841X06287188>.

Gardner, H., Kornhaber, M. L. & Wake, W. K. 1996. Intelligence: Multiple Perspectives. Fort Worth etc.: Harcourt Brace, 202–214.

Gersten, R., Schiller, E.P., & Vaughn, S. 2000. Contemporary Special Education Research: Syntheses of the Knowledge Base on Critical Instructional Issues. Lawrence Erlbaum Associates.

<https://doi.org/10.4324/9781410605962>.

Glaeser, E. 2011. Triumph of the City: How Our Greatest Invention Makes Us Richer, Smarter, Greener, Healthier, and Happier. Penguin.

Goffman, E. 1961. Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. New York: Anchor Books.

Greene, R. W. 1998. The Explosive Child: A New Approach for Understanding and Parenting Easily Frustrated, „Chronically Inflexible“ Children. New York: Harper-Collins.

Handbook of Learning Disabilities, 2nd ed. 2013. Ed. by H. Lee Swanson, Karen R. Harris and Steve Graham. New York and London: Guilford Press.

Hannell, G. 2014. Identifying Special Needs: Checklists for profiling individual differences, 2nd ed. London and New York: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315866918>.

Haridus- ja Teadusministeeriumi valdkonna arengukavade 2015. a. tulemusaruanded 2016. HTM.

Hattie, J. 2009. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London and New York: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203887332>.

Haynes, W., Plexico, L.W. & Pindzola, R. 2015. Diagnosis and Evaluation in Speech Pathology. 9th ed. Upper Sadle River, NJ: Pearson.

Heaolu arengukava 2016–2023. (2016). Sotsiaalministeerium.

Heinbokel, A. 2009. Handbuch Akzeleration - Was Hochbegabten nützt. Münster: LIT Verlag.

Heinbokel, A. 2014. Ettekanne Tartu ülikool andekuskonverentsil 12.01.

Heller, K. W. et al. 1996. Understanding Physical, Sensory and Health Impairments. Pacific Grove etc.: Brooks/Cole.

Hermanson, E. & Sajaniemi, N. 2018. Nuoruuden kehitys - mitä tapahtuu pinnan alla? Duodecim, 134, 843–849.

Heward, W. L. 2009. Exceptional Children: An Introduction to Special Education. 9th ed. Upper Saddle River etc.: Merrill.

Heward, W. L. 2014. Exceptional Children: An Introduction to Special Education. 10th ed. Harlow: Pearson.

Hinshaw, S. P. 2006. Treatment for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. In: P. C. Kendall (ed.), Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures. 3rd ed. New York: The Guilford Press, 82–113.

History of Eugenics 1999. Rmt.: Annual report. Tartu University History Museum.

Hollander, D., Wilken, J. P. 2015. Kuidas klientidest saavad kodanikud: taastumise ja kaasatuse toetamine CARE metoodika abil. Tallinn: Duo.

Hornby, G. 2015. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. – British Journal of Special Education, vol 42, No 3.

<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>.

Howell, R. 2008. Understanding Response to Intervention: A Practical Guide to Systematic Implementation. Bloomington: Solution Tree.

Häidkind, P. 2007. Koolivalmidus ja kooli valmisolek. – Eripedagoogika, 26, 45–52.

Ives, R. 2004. Special Needs & Drug Education. Educari, UK.

Jürimäe, M. 2017. Lihtsustatud õppekava ja põhikooli riikliku õppekava võrdlev analüüs: teiste riikide – Soome, Leedu ja Šotimaa kogemuse võrdlus. Tartu Ülikooli haridusuuenduskeskus.

Kaldoja, M. 2015. Mild traumatic brain injury in childhood: pre-injury social-emotional behavior, social-emotional and cognitive outcome and implications for attention rehabilitation. University of Tartu Press.

Kals, A. 1999. Eesti pimedate õpetamise ajalugu. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Karindi, M. 2001. Eripedagoogide kutse-eetikast. – Eripedagoogika, märts.

Karindi, M. 2010. Eripedagoog kui ekspert. Mõtteid kutse-eetikast. – Eripedagoogika, 34 (3), 64–69.

Karlep, K. 1997. Eesti vajab kõnepuute ühtset logopeedia-klassifikatsiooni. – Eripedagoogika: logopeedia ja emakeel, 4–15.

Karlep, K. 2000. Writing disabilities of Estonian children. – Trames, No. 4 (54/49), 1, 53–78.

Kaska, M., Anspal, S. 2016. Haridusliku erivajadusega õpilase kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatiline raport: Kaasamise tulemuslikkus. Tallinn: CentAR.

Keres, A. 2000. Sanatoorsed ja hälviklaste koolid 1999/2000. – Eripedagoogika, märts.

Khatib, M. N., Gaidhane, A., Ahemd, M., Saxena, D., Syed, Z. Q. 2020. Early Childhood Development Programs in Low Middle-Income Countries for Rearing Healthy Children: A Systematic Review. – Journal of Clinical & Diagnostic Research, Vol. 14, Issue 1, 1–7.

<https://doi.org/10.7860/JCDR/2020/42134.13445>.

King-Sears, M. 2009. Universal Design for Learning: Technology and Pedagogy. Learning Disability Quarterly, vol. 32 no. 4, 199–201.

<https://doi.org/10.2307/27740372>.

Klimstra, T. A., Joyce Akse, W. W., Hale, I. Raaijmakers, Q. A. W., Meeus, W. H. J. 2010. Longitudinal associations between personality traits and problem behavior symptoms in adolescence. – Journal of Research in Personality, 44, 273–284.

<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.02.004>.

Knoll, J. A., Wheeler, C. B. 2005. My home and community: Developing supports for adult living. Rmt.: R. W. Flexer, T. J. Simmons, P. Luft and R. M. Baer (eds.), Transition Planning for Secondary Students with Disabilities. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill Pearson, 499–539.

Kratwohl, D. A., Bloom, B. S., Masia, B. B. 1964. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II. Affective Domain. New York: McKay.

Kruustük, K. 2020. Ülevaade sisekõrva implantatsioonidest Eestis. Konverents „20 aastat sisekõrva implantatsioone Eestis: tehtud ja teoksil“. Tallinn, 03.03.

Kull, M., Saat, H., Kiive, E., Põiklik, E. 2015. Uimastiennetuse õpetajaraamat põhikoolile. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.

Kuo, Nai Cheng 2015. Understanding the Philosophical Foundations of Disabilities to Maximize the Potential of Response to Intervention. – Educational Philosophy and Theory, Vol. 47, No. 7, 647–660.

<https://doi.org/10.1080/00131857.2014.905763>.

Kutscher, M. L. 2014. Kids in the Syndrome Mix of ADHDF, LD, Autism Spectrum, Tourette's, Anxiety, and more. 2nd ed. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Kõrgesaar, J. 1988. On the development of special and remedial education in the Soviet Union. – International Journal of Special Education, 3 (1), 1–20.

Kõrgesaar, J. 1988a. Rahvuslik häbi ehk milleks meile erikoolid. – Edasi, 28.oktoober, nr 248 (11775).

Kõrgesaar, J. 2015. 1968 ja 1988, eripedagoogika murranguaastad. Rmt.: Tartu Ülikooli ajaloo küsimusi (135–146). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kõrgesaar, J., Kuorelahti, M. 2002. Erityisopetus Suomessa ja Virossa kehityslinjosten ja nykypäivän vertailua. M. Kuorelahti; T. Saloviita. Erityiskasvatus ja integraatio. Juhlakirja: Prof. Sakari Moberg 60 v. Research Reports 74 (60–74). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Kõrgesaar, J., Veskiväli, E. 1987. Eripedagoogika Eestis. Eripedagoogika tänapäevaküsimusi. Tartu Ülikool.

Learning to See Invisible Children: Inclusion of Children with Disabilities in Central Asia. Ed. by Martyn Rouse and Kate Lapham. Budapest, Open Society Foundation, 2013.

Leigh, M. J., Nguyen, D. V., Mu, Y. Winarni, T. I., Schneider, A., Chechi, T., Polussa, J., Doucet, P., Tassone, F., Rivera, S. M., Hessel, D., Hagerman, R. 2013. A Randomized Double-Blind, Placebo-Controlled Trial of Minocycline in Children and Adolescents with Fragile X Syndrome. – Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, Vol 34, Issue 3, 147–155.

<https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318287cd17>.

Lepik, P. 2007. Universaalidest Juri Lotmani semiootika kontekstis. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Levenson, N. 2012. Boosting the Quality and Efficiency of Special Education. Thomas Fordham Institute. <http://www.edexcellence.net/publications/boosting-the-quality-and-efficiency-of-special-education.html>.

Liivamägi, J. 2008. Aktiivsus-tähelepanuhäire lastel. Eesti Arst, 87(4), 280–287.

Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., & Alvir, J. M. J. 2005. Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. – Psychology in the Schools, 42(4), 405–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20066>.

Lotman, J. 2010. Kultuuritüpoloogiast. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Lõhmus, U. 2019. Õigusriik ja inimese õigused. Tartu: Ilmamaa.

Magne, O. 2000. How to Resolve Students' Behaviour Problems Through Teaching: An Experiment in a Swedish secondary school. Malmö University, Educational and Psychological Interactions No. 122, February.

Magnússon, G. 2019. Inclusive education and school choice lessons from Sweden. – European Journal of Special Needs Education.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603601>.

Marcon, R. 2000. Educational transitions in early childhood, middle childhood, and early adolescence: Head Start vs. public school pre-kindergarten graduates. Poster session presented at the fifth National Head Start Research Conference, Washington, DC.

McWilliam, R. A. 2010. Routines-based early intervention. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Melton, G. B. 2005. Building Humane Communities Respectful of Children: The Significance of the Convention on the Rights of the Child. – American Psychologist, 60 (8), 918–926.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.8.918>.

Miller, A. 2007. Sinu enese pärast. Tartu: Väike Vanker.

Mitchell, D. 1996. The Rules Keep Changing: Special Education in a Reforming Education System. – International Journal of Disability Development, vol. 43, no. 1, 55–74.

<https://doi.org/10.1080/0156655960430105>.

Mitchell, D. 2014. What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies 2nd ed. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203105313>.

Mitchell, D. 2017. Diversities in Education: Effective ways to reach all learners. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315684208>.

Muschkin, C. G., Ladd, H. F. 2015. Impact of North Carolina's Early Childhood Initiatives on Special Education Placements in Third Grade. – Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol 37, Issue 4.

<https://doi.org/10.3102/0162373714559096>.

Muru, J., Rakke, K. 2015. Pimedusest välja. Tallinn: Mitu juttu.

Must, O., Allik, J. 2011. Intelligentsuse uurimine Eestis. – Rmt.: Intelligentsuse psühholoogia. Tartu Ülikooli Kirjastus, 344–364.

Müllerson, R. 2012. Mitmepooluselise maailma poole. – Akadeemia, 5-6.

Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia. Jyväskylän Yliopisto.

Oppar, M. 2013. Emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste käitumise tugikavade hindamisjuhendi loomine. Magistritöö. Tartu ülikool.

Ostrat, A. 1980. Heinrich Hanselmann ja Šveitsi eripedagoogika. Tartu Ülikooli eripedagoogika osakond. Diplomitöö.

Owens, J. 2020. Relationships between an ADHD Diagnosis and Future School Behaviors Among Children With Mild Behavior Problems. *Sociology of Education*, March.

<https://doi.org/10.1177/0038040720909296>.

Plado, K. 2020. LÕK kui lihtsustatud õppekava.- *Eripedagoogika*, 62, 46–61.

Prevention Principles. Preventing Drug Use among Children and Adolescents. Second edition (2003) NIDA - National Institute on Drug Abuse U.S. Department of Health and Human Services, 2–11.

Preventsiooni käsiraamat: alkohol, narkootikumid ja tubakas: abivahend ennetustööga tegelejaile 2001. / Euroopa Nõukogu Pompidou Grupp [preventsiooni töörühm] ja Jellineki konsultatsioonibüroo. Toimetaja Jaap van der Stel. Tallinn: Eesti Uimastipreventsiooni Sihtasutus.

Putnam, Robert 2007. *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century*, the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. Nordic Political Science Association.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>.

Põldemaa, K. 1995. Vaimupuudetöö sotsiaaltöö kontekstis: vaimupuudetöötajate pädevustamise võimalusi. Tallinn: Sotsiaalministeerium.

Rakaselg, J. 2009. „Kurikalduvustega“ laste kohtlemisest Eesti Vabariigis 1918–1940. *Akadeemia*, 6.

Rakvere Internaatkool 1956–1979: fragmente. Rakvere Internaatkooli Vilistlaskogu, s.l., s.a.

Ravet, J. 2011. Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case of for integrative position. – *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667–682.

<https://doi.org/10.1080/13603110903294347>.

Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University.

Reed, P. 2016. *Interventions for Autism: Evidence for Educational and Clinical Practice*. Wiley Blackwell.

<https://doi.org/10.1002/9781118897553>.

Reinmaa, A. 1989. Tartu Ülikool defektoloogiaosakond õppe-teaduskeskusena aastail 1968–1988. Rmt.: 70 aastat Eesti ülikooli. Tartu ülikooli ajaloo küsimusi XXII (II) (TÜ ajaloo muuseumi materjalid). Tartu, 15–26.

Renzulli, J. S., Reis, S. M. 2018. The Three-Ring Conception of Giftedness: a developmental approach for promoting creative productivity in young people. In: Pfeiffer, S. I., E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (eds.). APA Handbook of Giftedness and Talent. American Psychological Association. Ch. 12, 185–199.

<https://doi.org/10.1037/0000038-012>.

Robbins, B. 2000. Inclusive mathematics 5-11. London and New York: Continuum.

Robeyns, I. 2006. Three Models of Education. – Theory and Research in Education, Vol 4, no 1.

<https://doi.org/10.1177/1477878506060683>.

Rändvee, K. 2016. Kirjandusteraapiast töös laste ja noorukitega. Magistritöö. Tallinna ülikool.

Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. 1975. Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casualty. – Review of Child Development Research, Vol. 4. Chicago and London: University of Chicago Press, 187–243.

Saard, M. 2020. Modern Cognitive and Social Intervention Techniques in Paediatric Neurorehabilitation for Children with Acquired Brain Injury. University of Tartu Press.

Sacks, O. 2003. Mees, kes pidas oma naist kübaraks: lood ebaharilikest patsientidest. Tallinn: Tänapäev.

Saliste, V. 2003. Paar küsimust lapsevanematele. – Eripedagoogika, sügis.

Sallijaskond versus väärtuskonservatiivid: arvamusi lahe põhjakaldalt 2017. Koostajad Timo Vihavainen, Mark Hamilo ja Joonas Konstig. Helsinki: HK&K.

Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. 1975. Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In: F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (eds.), Review of child development research, Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press, 187–244.

Sang, J. 1983. Abisõnad. Loomingu Raamatukogu, 1. Avaldamisluba e-kirjaga autorilt 02.02.2015.

Saul, H., Sepp, V., Päiviste, M. 2007. Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Savolainen, T. 2012. Haastava nuori ja kolunkäynti - opas opetajalle. Opetushallitus ja Kalliomaan koulu. [www.kalliomaa.net](http://www.kalliomaa.net).

Schaverien, J. 2015. Boarding School Syndrome: The Psychological Trauma of the 'Privileged' Child. Milton Park jt.: Taylor&Francis.

<https://doi.org/10.4324/9781315716305>.

Schihalejev, O. 2011. Väärtuskasvatus õpetajakoolituses. Tartu Ülikooli eetika-keskus.

Schmitt-Kilian, J. 1997. Ecstasy & More: Drogenprävention praktisch. Düsseldorf.

Sepp, J. 2012. Ettekanne õpingute katkestamise kulu-uuringu esitlusel Tartus 23. märtsil.

Skrtic, Thomas M. 1995. Disability and Democracy: Reconstruction (special) Education for Postmodernity. New York: Teachers College.

Skrtic, Thomas M. 2005. A Political Economy of Learning Disabilities. – Learning Disability Quarterly, Volume 28, Spring, 149–154.

<https://doi.org/10.2307/1593616>.

Silverman, L. K. 1995. Highly gifted children. In: J. L. Genshaft, M. Bireley, and C. L. Hollinger (eds.). Serving gifted and talented students. A resource for school personnel Austin, Texas, PRO-ED, 124–160.

Silverman, W. K., Field, A. P. (eds.) 2011. Anxiety Disorders in Children and Adolescents. 2nd ed. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511994920>.

Snow, P. C., Wallace, S. D., & Munro, G. D. 2001. Drug Education with Special Needs Populations: identifying and understanding the challenges. – Drugs: education, prevention and policy, Vol. 8, No. 3, 262–273.

<https://doi.org/10.1080/09687630125682>.

Soosaar, R. 2012. Heaoluriigi mõju majandusele. – Akadeemia, 4, 667–686.

Stabile, M., Allin, S. 2012. The economic costs of childhood disability. – Future Child, Vol. 22 (1), 65–96.

<https://doi.org/10.1353/foc.2012.0008>.

Stegelin, D. 2004. Early childhood education. In: F. P. Schargel & J. Smink (eds.) Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention. Larchmont, NY: Eye on Education, 115–123.

<https://doi.org/10.4324/9781315854816-8>.

Strömpl, J. 2002. The K. School. Residential Management of Troublesome Girls in Transition-time Estonia. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Sund, L.-G. 2006. The Rights of the Child as Legally Protected Interests. – The International Journal of Children's Rights, 14 (4), 327–337.

<https://doi.org/10.1163/157181806779050159>.



Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School 2010. Ed. by A. Toomela. Frankfurt etc.: Peter Lang.

Zamski 1980 = Замский Х.С. История олигофренопедагогики. 2 изд. М.: Просвещение, 1980.. <http://bit.ly/2jU1QR7>.

Tanilsoo, I. 2009. Minu pere lugu. Tallinn: Fookus Meedia.

Tannock, R. 2013. Rethinking Learning Disorders. – Scientific American Blogs, May 1, 2013.

Terzi, L. 2008. Justice and Equality in Education: A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs. London and New York: Bloomsbury.

Thamm, B. G. 1994. Stichwort: Drogen. München: Heyne.

Tirri, K., Husu, J. 2002. Care and Responsibility in 'The Best Interest of the Child': relational voices of ethical dilemmas in teaching. – Teachers & Teaching: theory and practice, 8 (1), 65–80.

<https://doi.org/10.1080/13540600120110574>.

Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., Stackpole, K. M. 2000. School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. – The Journal of Primary Prevention, 20, 275–336.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K. 1998. Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. – Learning Disabilities Research & Practice, 13, 220–232.

Toomela, A. 2017. Minu lse areng: inimlapsest inimeseks. Tartu: Väike Vanker.

Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications 2012. New York and London: Guilford.

Utsar, M. 2016. Üksustena õpetamine kui meetod autismispektri häirega laste arendamiseks. Magistritöö. Tallinna Ülikool.

Vaughn, S., Bos, C. S. 2009. Strategies for Teaching Students with learning and Behavior Problems. Upper Saddle etc.: Pearson.

Vöörmann, M. 2012. Eriliste laste erilised probleemid. – Eurokratt, 2, 22–23.

Warburton, K., Stahl, S. (eds.) 2016. Violence in Psychiatry. Cambridge University Press.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., Schultz, T. R. 2013. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf>

Õun, M. 2018. Kurtide haridus 1864–1940. Tallinn: K. Kallaste.

# Kasulikke veebiaadresse

Eesti Logopeedide Ühing, [www.elu.ee](http://www.elu.ee).

Eesti Eripedagoogide liit, [www.eripedaliit.ee](http://www.eripedaliit.ee).

Haridus- ja teadusministeerium, [www.hm.ee](http://www.hm.ee).

Sotsiaalministeerium, [www.sm.ee](http://www.sm.ee).

ERIC-andmebaasid, [www.ericec.org](http://www.ericec.org).

Council for Exceptional Children, [www.cec.sped.org](http://www.cec.sped.org).

European Agency for Development in Special Needs Education,  
[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).

Inclusion Europe, intellektipuuetega isikute tugiorganisatsioonide Euroopa  
ühendus, [www.inclusion-europe.eu](http://www.inclusion-europe.eu).

Eesti Puuetega Inimeste Koda, [www.epikoda.ee](http://www.epikoda.ee).

Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsioon, [www.oecd.org](http://www.oecd.org).